بحوث ودراسات

رأي وحوار

قراءات ومراجعات

تقارير

ندوات ومؤتمرات قادمة

السنة الثامنة العدد التاسع والعشرون صيف 1423هـ /2002م

صاحب الإمتياز: توفيق أحمد العوجي

رأس النبع شارع دونا ماريا سرسق بناية رمضان الطابق الأول، بيروت - لبنان

هاتف / فاكس: 361 647-961

السنة الثامنة العدد التاسع والعشرون صيف 1423هـ /2002م

السنة الثامنة العدد التاسع والعشرون صيف 1423هـ /2002م

Vol. VIII No. 29 Summer 1423 AH / 2002 AC

جدول أولي للعدد 29

التربية: البعد الحاضر الغائب

من الطبيعي أن تخصص مجلة في مستوى مجلة "إسلامية المعرفة" في غايا ا ومقاصدها عدداً خاصاً بالتربية: فالتربية هدف وغاية في تكوين الشخصية الإنسانية عقلياً ونفسياً ووسيلة، وأداة لتحقيق تلك الغاية، وهي ج وسبيل لا يمكن تجاوزه لأولئك الذين يريدون بناء أمم، أو تجديدها إذا طال على الأمة الأمد وقست منها القلوب، وتراجعت فيها الحضارة، وتخلف فيها العمران.

لقد نص علماؤنا الأقدمون: أن شرف العلم وفضله مرتبطان بالنظر إلى شرف موضوع العلم وفضله. وموضوع "التربية" هو الإنسان وتزكيته وتطهيره وتأهيله لأداء دوره في إعمار الكون وبنائه، وتجديد ذلك العمران إذا أصابه التقادم والبلى. فالإنسان هو المنشيء لحالة العمران بما حباه الله من قوى وعي وحرية اختيار وقدرات ومؤهلات تمكنه من الوفاء بمتطلبات الاستخلاف والعمران.

وكل هذا الذي منحه الإنسان لا يساعده -كما هو- على تحقيق حالة "الفاعلية والقدرة" على أداء "الفعل العمراني"، بل العكس هو الأصح؛ إذ قد يقوده ذلك إلى التخريب والعبث في الأرض والإفساد فيها، إذا لم يأخذ الإنسان حظه من التربية، ونصيبه من التعليم والتجريب والتدريب واكتساب الخبرات والمعارف والمهارات. ولذلك كان أول ما بدأ الله به آدم بعد خلقه والعهد إليه بالاستخلاف، تعليمه الأسماء -كلها- ثم توجيهه لأداء المهام التي خلق من أجلها، وذلك بالجمع بين قرائتين، في كتابين: كتاب مسطور ينـزل به الوحي على رسل الله وأنبيائه الذين اصطفى ليعلموا الناس وليقدموا لهم النموذج الصالح والأسوة الحسنة، ويرشدوا مسير م في أداء ما أوكل إليهم؛ وكتاب مخلوق مبسوط منشور بين أيديهم، عليهم أن يمارسوا فيه فعل العمران بعد أن يعرفوه، ويتدربوا على التعامل معه وفقاً لتوجهات الهداية التي وصلتهم على أيدي رسل الله.

ومنذ بدء الخليقة والتعليم والتربية يسيران جنباً إلى جنب لتحقيق غاية الحق من الخلق. بل إن البعض يطرح رأياً طريفاً حول "معصية آدم والهبوط من الجنة" أو ما يعرف في

الأديان الأخرى "بالخطيئة الأولى" خلاصته: أن الإنسان علم الأسماء، وعرف صيغ الأمر والنهي، لذلك ساغ أن يقال له: "لا تقرب هذه الشجرة" لكنه أخذ العلم -وحده- ولم يترب على الالتزام بمقتضياته، ولأن التربية لم تحدث، أو لأ ا انفصلت عن العلم لم يكن العلم –وحده- قادراً على الحيلولة بينه وبين الوقوع في الخطيئة.

والتربية عملية مركبة معقدة، من حيث وسائلها وأدوا ا ومصادرها وخطوا ا ومناهجها، وما تقتضيه كل خطوة من تلك الخطوات لبلوغ أهدافها في الأفراد والجماعات والشعوب. لذلك فإن الأمم تحدد عادةً ما تريده من التربية، فتبني نموذجها الذي تريد أن تراه في الواقع وفقاً لرؤيتها الكلية في الحياة والإنسان والكون، وتصور ذلك النموذج في سائر الأحوال التي تتوقعها؛ فتصوره فرداً وأسرة ومجتمعاً وحاكماً ومحكوماً وطالباً وباحثاً ومعلماً وبانياً وهادماً؛ تتصوره في علاقاته مع نفسه وربه وبيئته، وما جاوره وما بعد عنه. ثم تبنى النظريات والوسائل والأدوات التي تكفل لها تكوين إنسا ا وفقاً لتصورها ذلك، وهي لا تنقطع عن المراجعة والتعديل والتغيير والحذف والإضافة وفقاً للنتائج التي تراها في الواقع. فتأخذ التربية شكل عمل دائم وشغل مستمر لدى فصائل الأمة كلها، لا لدى مؤسسات معينة أو متخصصة فقط. ونظراً لتركيب العملية التربوية وتعقيدها وارتباطها بكل أنواع المعارف والخبرات والتجارب والفلسفات والنظريات إضافة إلى الأديان والأخلاق، فإ ا عمل أمة وتوجيه نخبة.

إن وض الأمم وسقوطها وتقدمها وتراجعها منوط بالتربية، فإن الأمة إذا نجحت في برامجها التربوية حققت أهدافها، وإن هي أخفقت تراجعت عن أهدافها. والأمة الإسلامية نموذج حي شاهد على صدق ذلك فبالرغم من كثرة أبنائها، ووفرة مواردها، وتميز مواقعها، وغنى تاريخها، وكمال دينها فإ ا في درك من السوء يستدر أحياناً شفقة خصومها، وعطف أعدائها، والسبب الأساس وراء ذلك ا يار دعائم نظم التربية فيها، وتذبذ ا، وعدم وضوحها، فلم تعد الأمة قادرة على تكوين الإنسان الذي يقوم بمهام العمران لا في قابلياته، ولا في دوافعه ولا في استعداداته.

ومن هنا فإنه لا أمل في إعادة بناء الأمة، وتجديد ما بلي من طاقا ا بدون إعادة النظر في فلسفتها التربوية ورؤيتها الكلية ونظريا ا في إعداد إنسا ا عقلياً ونفسياً لتعود إليه قابلياته وقدراته ودوافعه وفاعليته الحضارية العمرانية، ويغادر مستنقع الغثائية.

والعدد الذي بين أيدينا يقدم لنا حصيلة متميزة من توضيح بعض ما أشرنا إليه.

فالدكتور سعيد إسماعيل علي يتناول في بحثه المستفيض "مركزية القضية التربوية في فهم واقع الأمة وأسباب تخلفها" فيؤكد على أهمية الإنسان باعتباره صانع الحضارة، ومؤسس العمران. ثم يعرج على توضيح صور من مشكلات الواقع التربوية فيبدأ بما سماه "التقصير العلمي والتقني"، ويبين قصور "العملية التعليمية" وعدم كفايتها في رفد المهمة التربوية بما تشتد حاجتها إليه من العلوم والمعارف لبناء "الفلسفة التربوية العامة." ثم يتحدث عن "الاستبداد" وآثاره الخطيرة في إفشال العمل التربوي، فحاول أن يربط بين "الحرية" وتكوين الإنسان تربوياً وهو ربط سليم. ثم مر على "الغزو التعليمي" وما أدى إليه من قلق واضطراب وانشطار في التعليم على مستوى العالم الإسلامي كله.

ثم تعرض "للتربية الدينية المنقوصة" وأشار إلى بعض ما تعانيه ا تمعات المسلمة من سلبيا ا. وفي الشطر الثاني من دراسته قدم الدكتور سعيد "معالم في الطريق التربوي للنهوض الحضاري" أكد فيه على ضرورة "التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية" و"العدل التربوي" وما يندرج تحته من مساواة ثم "التنمية العقلية" وعرج على "التربية العمرانية" ثم وضع خاتمة لخص فيها أهم ما تناوله من نقاط مؤكداً أن مقالته محاولة بناء مقدمة لسلسلة من البحوث والدراسات التي تشتد حاجة "الفكر التربوي الإسلامي إليها".

ثم تأتي دراسة الدكتور عبد الغني عبود حول "طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته" فيبدأ بتعريف "الخطاب التربوي" مبيناً جذور الخطاب التربوي في الأديان التي جاء ا رسل الله وأنبياؤه، ثم يقف طويلاً على بعض الآيات المتعلقة بالخطاب التربوي، التي كان لها أثرها في تراثنا التربوي، فيوضح دلالا ا وأهميتها وفاعليتها وتأثيرها في تقديم مضمون خطاب تربوي متميز. ويقترح تضافر جهود علماء الأمة لصياغة خطاب تربوية ديني قادر على إعادة الفاعلية والتأثير إلى الخطاب التربوي. ويؤكد على المتخصصين في ا الات التربوية المختلفة أن يتعاونوا مع إخوا م من علماء الدراسات الإسلامية ودعاة الإصلاح للاستفادة م في صياغة ما يعدون وما يؤلفون للتغلب على حالة الفصام بين الخطاب التربوي الديني والخطاب العام.

ثم تأتي دراسة الدكتور أحمد المهدي عبد الحليم حول "السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي" فيمهد لدراسته هذه بالإشارة إلى بعض التحديات التي تواجه الخطاب التربوي الإسلامي، فتستوقفه بعض المصطلحات المتداولة، والمفاهيم المرسلة دون تحديد دقيق فيقوم بتحديد مفهوم "الخطاب ومفهوم التربية والإسلام"، ويعرج على مفاهيم "العلم" و"العقل"، ثم يلج إلى ما سماه "التنوع الثقافي" فينطلق منه باتجاه التنويه بما كان يعرف في تراثنا بـ "المثاقفة" فيسميه بـ "التبادل الثقافي". ثم يستعرض مجموعة من السمات المنشودة في الخطاب التربوية الإسلامي: فيذكر منها تنوع الخطاب التربوي وشكله، والمواد التعليمية وحسن انتقائها والتواصل بين عناصر العملية التعليمية، وأن يتوجه الخطاب التربوية إلى الحاجات الأساسية للمتعلمين، إضافة إلى عقلانية الخطاب ومستوى لغته وتواؤمه مع الوحي. والبحث بصفة عامة حاول أن يقدم رؤية الباحث فيما ينبغي أن يتصف الخطاب التربوي به.

ثم يقدم الدكتور محمود قنبر دراسته "نحو رؤية موضوعية للتربية في التراث الإسلامي" دراسة تحليلية نقدية فتحدث -بشكل إجمالي- عن الكتابات التي ظهرت خلال النصف الثاني من القرن الماضي وصنفها في تناولها لقضايا التربية في مجالين: الأول ما سماه "بتربويات الدعوة" والثاني ما سماه "بتربويات التعليم"، وبين أن لكل من ا الين هدفاً ومادة وطريقة، واعتبر التعليم الديني وسيطاً بين ا الين. ويؤكد الدكتور قمبر على ضرورة هذا التمييز بين ا الين المذكورين، مؤكداً أن عدم التمييز بينهما تسبب في وقوع الكثيرين منهم في أخطاء تربوية كبيرة. وقد أكد –كذلك- على أن هذه الكتب -على كثر ا- لم تؤسس من الناحية المعرفية علوماً تربوية، بل انحصرت آثارها -تقريباً- في إطار الأدبيات؛ لأن جل أولئك الكاتبين -في نظره- لم يكونوا يبحثون في العلم التربوي، ولم يفيدوا أنفسهم بمناهج الدراسات التربوية المعتمدة لكي يتوصلوا إلى الحقائق العلمية التي كان ينبغي أن يجعلوا الوصول إليها غاية ومقصداً. ويرى الدكتور قمبر أن تلك الكتابات التي قام بنقدها وتحليلها لم تسهم في إحداث تحسين حقيقي للممارسات التعليمية، ولم تسر في خط تراكمي معرفي يبين اللاحق فيها على السابق، وخلص إلى أن علة المفارقة بين الفكر والعمل هي علة طبيعية في التربية، لكن ذلك كله لا يعفي التربويين من العمل المستمر والاجتهاد الدائم لإيجاد تحسين في فكرهم ودراسا م وعدم الوقوف فيما يقدمون عند حد

معين؛ بل ينبغي أن تبقى سائر المسالك مفتوحة أمام التقدم الفكري والعلمي في هذا ا ال الخطير الذي اتخذ من الإنسان موضوعاً وغاية ووسيلة.

وبعد: فإننا لا نزعم أن هذا العدد قد قال كلمة فصل في الموضوع التربوي، بل نستطيع القول بأن كل ماورد فيه يؤكد على الحاجة الماسة لإيلاء الجانب التربوي ما يستحقه من اهتمام. إن دولنا وحكوماتنا تنفق جل ميزانيا ا على قضايا التسلح والإعلام في حين أن التربية -والتربية وحدها- هي التي تستحق أن تنفق فيها الأموال وتوقف عليها الجهود، إذ ما قيمة سلاح أوجهاز في يد إنسان لم تتم تربيته بحيث يستوعب أهداف أمته، ويدرك غايتها، ويؤمن برسالتها، ويتبناها ويهب ما يملك لتحقيقها؟

فنرجو أن يكون هذا العدد لبنة في البناء الكبير الذي علينا أن نشيده، لبناء "علوم تربوية إسلامية" تساعد الأمة على النهوض من كبو ا، وإقالة عثر ا.

والله الموفق.

مركزية القضية التربوية

في فهم واقع الأمة وأسباب تخلفها

د. سعيد إسماعيل علي*

تمهيد: العمود الفقري للبناء الحضاري:

طول حقب التاريخ المختلفة قامت حضارات متعددة، تباينت في مستواها وفقاً لمتغيرات الزمان والمكان. وأياً ما كانت الحضارة، قديمة أم وسيطة أم حديثة، غربية أم شرقية، فإن هناك سنة إلهية لا تخطئها عين مستقرئ لحركة التطور الحضاري، ألا وهي أن (الإنسان) هو منشئ الحضارة، بعقله وبقلبه وبيده، وعندما نقول (الإنسان) فإننا نقصد بذلك جملة البشر الذين تقوم على أكتافهم البنية الحضارية.

لكن الإنسان لا يبني الحضارة هكذا بسلوك فطري، مثلما يأكل وينام ويشرب ويتناسل.. إنه يبنيها بسلوك تعلمه، ويعلمه لمن يأتي بعده من أجيال لاحقة، بحيث يحدث ما يسمى بالتراكم المعرفي والتقني، ولعل هذا هو النقطة الفارقة بين الإنسان وغيره من الكائنات الحية الأخرى، فهو إذ يتعلم شيئاً، ينقله لمن بعده، فيتقدم عليه خطوة، وهكذا حتى يرتفع البناء الحضاري، ويصبح حاضر الإنسان أكثر تقدماً من أمسه، وينبئ الغد بمستقبل أفضل من حاضره وأمسه، وإذا لم يحدث هذا، قلنا إن البناء الحضاري بدأ يتهاوى، وهو الأمر الذي حدث بالنسبة لمختلف الحضارات السابقة.

وإذا كانت هذه سنة إلهية حضارية، تصدق على كل أمة، فإن الأمة الإسلامية تجد التربية أمامها في موقع أكثر أهمية، وبالتالي تقع على عاتقها مسئولية أشد خطورة، لماذا؟ لأن الدين في لُحمته وسداه ليس مجرد نصوص يتحرك ا اللسان أو تعيها الذاكرة، أو تسطر على صفحات الورق، ولا هو مجرد شعائر يؤديها المسلم، وإنما هو بالدرجة الأولى "حياة كاملة".. سلوك يتشخص عبر بنى إنسانية تقول ما يصدقه عقلها ويطمئن إليه قلبها، وتفعل ما تقول، وتسلك وفق ما تؤمن به، وتتعامل بما تؤمر به وتنهى عنه.

إن هذا يعني أن التربية بالنسبة للدين ضرورة وجود، وحتمية استمرار، وآية ذلك أننا نرى في عصرنا الحاضر أن القيام بالشعائر الدينية الإسلامية يتسع مداه يوماً بعد يوم، فبيت الله الحرام عامر يوماً

---

* أستاذ أصول التربية بجامعة عين شمس

بعشرات الألوف، بل ومئات الألوف طوال العام بالمعتمرين والحجاج، والمساجد في كل أنحاء العالم الإسلامي مملوءة بالمصلين، وآيات القرآن تتلى من قبل الملايين من المسلمين، وسوق الثقافة يزخر بالكتب الدينية التي تجد إقبالاً لا مثيل له قياساً إلى العديد من المجالات الأخرى، وهكذا ومع ذلك، فالمسلمون في حالة من التفكك والضعف والتأخر مما يجعلهم مطمعاً لقوى الاستغلال والنهب والاستعباد، وهم يعيشون حالات من التبعية تبعث على الخجل، فهل يتصور عقل يعي حقيقة الإسلام، أن مظاهر التدين المختلفة التي سقنا أمثلة لها هي سبب هذا التفكك وهذا التشرذم والتبعية والضعف والتخلف؟

لابد أن تكون الإجابة بالنفي.. فما السبب إذاً؟

بغير تعصب للتخصص العلمي والمهني، فإننا نؤكد أن السبب يكمن في غياب التربية الإسلامية، وعندما نقول التربية الإسلامية فإننا نقصد بهذا: التربية وفقاً لصحيح الإسلام، كما أنزله الله عز وجل على خاتم الأنبياء والمرسلين محمد صلّى الله عليه وسلّم. والتربية التي نقصدها ليست هي التربية النظامية التي تتم داخل قاعات التعليم، في مدارس وجامعات ومعاهد، وإنما هي التربية التي تعني عملية البناء العقلي والقلبي والسلوكي للإنسان؛ أي عملية تنمية الشخصية الإنسانية، وهذا يعني، أن مسئوليتها لا تقتصر على معاهد التعليم ومؤسساته فقط، بل تتسع لتشمل كافة القوى والمؤسسات التي يمكن أن يكون لها دور في بناء الشخصية الإنسانية، بناءً شاملاً متكاملاً.

وتأكيداً لحتمية العملية التربوية في بناء الأمة، نجد في آيات متعددة من القرآن الكريم، أن مهمة الرسول ﷺ مهمة (تربوية) بالدرجة الأولى، وأنه هو نفسه كان المعلم الأول في الإسلام، يقول عز وجل: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ ءَايَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾ (البقرة: 151)، وقال أيضاً: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولاً مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ ءَايَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ (آل عمران: 164)، وقال أيضاً: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ ءَايَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ **(الجمعة: 2)**.

ومن الملاحظ أن ذكر العلم والتعليم في القرآن الكريم كما نرى في الآيات السابقة على معنى الحكمة والمعرفة النظرية، من دينية ومدنية، بل هي كذلك آيات تنصرف إلى معنى العلم العملي حيث يقترن تعلم الكتاب باكتساب الحكمة، وهو غرض من أهم أغراض التربية، قديماً وحديثاً، فالعلم النظري المكتسب من الكتاب لا يستغني به عن اكتساب الحكمة أو البصر في اختيار الكلام والأحكام في تصريف الأمور، ويقترب من هذا المعنى ما ورد في سورة يوسف، ففي قوله عز وجل: ﴿وَكَذَلِكَ

يجْتبِيك ربك ويعلمك مِنْ تأْوِيل الْأحادِيثِ﴾ (يوسف: 6)، فالتعليم هنا أيضاً يرمي إلى توسيع أفق المتعلم بالقياس إلى حوادث الماضي.

ومن حيث الجانب العملي نجد في سورة الأنبياء قوله تعالي: ﴿وعلمْناه صنْعةَ لَبوسٍ لَكُمْ لِتحْصِنكُمْ مِنْ بأْسِكُمْ﴾ (الأنبياء: 80) (أي داود).

وقد شدد رسول الله ﷺ على تأكيد مهمة (التربية) وواجب (التعليم)، فخطب يوماً يهدد المتعلمين الذين لا يعلّمون الجاهلين، كما هدد الجاهلين الذين لا يسعون لاقتباس العلم من العالمين، فقد ورد في الحديث الشريف أن رسول الله ﷺ خطب ذات يوم فأثنى على طوائف من المسلمين خيراً، ثم قال: ما بال أقوام لا يفقهون جيرا م ولا يعلمو م ولا يعظو م ولا يأمرو م ولا ينهو م؟.. وما بال أقوام لا يتعلمون من جيرا م ولا يتفقهون ولا يتعظون؟.. والله ليعلمن قوم جيرا م ويفقهو م ويعظو م ويأمرو م وينهو م، ثم نزل فقال قوم: من ترونه عنى ؤلاء؟ قال: الأشعريين.. هم قوم فقهاء، ولهم جيران جفاة من أهل المياه والأعراب، فبلغ ذلك الأشعريين. فأتوا رسول الله ﷺ، فقالوا: يا رسول الله، ذكرت قوماً بخير وذكرتنا بشر، فما بالنا؟.. فقال: "ليعلمن قوم جيرا م ويتعظون ويتفقهون أو لأعجلنهم العقوبة في الدنيا.. "فقالوا يا رسول الله، أنفطن غيرنا؟ فقال ذلك أيضاً، فقالوا: أمهلنا سنة، فأمهلهم سنة ليفقهوهم ويعلموهم ويعظوهم"[1]، ثم قرأ عليه الصلاة والسلام هذه الآية: ﴿لُعِن الذِين كفَروا مِنْ بنِي إِسْرائِيلَ علَى لِسان داود وعِيسى ابْنِ مرْيم ذَلِك بِما عصوْا وكَانوا يعْتدونَ. كَانوا لاَ يتناهوْنَ عنْ منْكرٍ فَعلُوه لَبِئْس ما كَانوا يفْعلُونَ﴾ (المائدة: 78، 79).

وعلى كل حال فإن أحداً لا يستطيع أن يحمل التربية وحدها نتائج ما عليه الأمة في وضعها الراهن، ولكننا في الوقت نفسه لا نستطيع أن نغفل مشاركتها في المسئولية، وأهميتها في فهم هذا الواقع.

أولاً: صور من مشكلات الواقع التربوي

1. التقصير التعليمي

في العلم على وجه العموم اتجاهان: الاتجاه المادي أو الفن العلمي أو العلم الفني (تكنولوجيا)، ومن واجب كل أمة أن تأخذ من هذا آخر ما توصل إليه علماء جميع الأمم. وأما الاتجاه الثاني، فهو التراث الروحي الذي يجب أن يبقى نقياً صافياً لأن الأمم تبقى ما دام تراثها هذا باقياً.[2] وأعظم الأدلة على

---

[1] الدواليبي، محمد معروف. **موقف الإسلام من العلم.** بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1980، ص 34.

[2] فروخ، عمر. **تجديد في المسلمين، لا في الإسلام.** بيروت: دار الكتاب العربي، 1981، ص 15.

التقصير العلمي لدينا، جهل المسلمين، زمناً طويلاً باستخراج البترول من أرضهم وجهل تصنيعه، وبيع الطن المتري منه بثمن بخس، بينما كل حفنة منه تساوي عشرات أضعاف ما تباع به (إن صنع منها – مثلاً– لعب للأطفال) أو أكثر من ذلك وأكثر (إذا صنع من بعضها صمامات لقلوب المرضى).

والمنطق الحديث الذي نهض على مهاده صرح العلم المعاصر لا يطلب من أولى الألباب أكثر من هذا النظر الدقيق والفكر الوثيق. ولأمور كثيرة لم يستقم تاريخنا على هذا المنهج، فقد بدأ أول أمره حصيفاً فيما يأخذ وفيما يدع، حذراً فيما يكذب ويصدق، ثم ضلله الاشتغال ببعض الأفكار الفلسفية الدخيلة، فاستهلك قواه في بحوث ما وراء المادة، وهو إنما أمر بالبحث في المادة لا فيما وراءها. ثم زاده خبالاً أنه خلط بين مناهج البحث في عالم الغيب والشهادة، فلم يرجع بعد عناء طويل إلا بما يضر ويسئ.

وقد دفع التأخر الواضح لدينا في العلوم الطبيعية والتطبيقية شيخنا الغزالي أن يذكر لنا أنه عندما زار عاصمة جمهورية "موريتانيا" الإسلامية في أواخر السبعينات، وجد أن بعثة صينية شيوعية هي التي اكتشفت المياه الجوفية التي تغذيها. فما دلالة هذا؟ دلالته أن فريقاً من الخبراء قد أتوا من آخر الدنيا شرقاً، إلى شاطئ الأطلسي غرباً لهم خبرة في علم المياه تتيح للعطشى أن يرتووا وهم في بيوتهم، وأن يرتفقوا كيف شاءوا بالسائل القريب البعيد، فأين كنا نحن المسلمين، والذين نشارك أهل هذا البلد دينه الذي يأمر بالتضافر، وأن نعتصم بحبل الله؟ وماذا نصنع؟[3]

وما يقال في الماء يقال في النفط، ويقال في كل المواد المدفونة تحت الثرى أو المهملة فوقه، أليست هذه كلها مما يدخل في نطاق التوجيه القرآني: ﴿أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السمواتِ والأَرْضِ وما خلَق الله مِنْ شيْءٍ﴾ (الأعراف: 185). أليست هذه شيئاً ينظر فيه؟ وتلتمس الحكمة من وجوده؟ وتدرك عظمة الله من خلقه؟ لماذا يكون بصر الآخرين إليها حديداً وبصرنا إليها بليداً؟ وما ثمرة ذلك التوقف الأخرق؟ إن الله جعل معرفته والحافظ على حقوقه مربوطين بدراسة الكون، والتمكن فيه، فإذا كنا خفافاً في هذه الدراسة، أو كنا ذيولاً لغيرنا، فهل عندما نكون بهذه الخفة نكون عارفين بالله، قادرين على صيانة حرماته؟[4]

ولما كانت العلوم التطبيقية تعتمد على البحث العلمي، فإن نسبة ما ينفق على البحث العلمي في مجتمع يعد مؤشراً مهماً على مدى التقدم الحادث في هذا المجال، ونكتفي أن نشير في هذا المقام إلى أن ما جاء في تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية حول قيم الإنفاق على البحث العلمي بالنسبة إلى الناتج

---

[3] الغزالي، محمد. **الطريق من هنا.** القاهرة: دار البشير، 1987، ص 26.

[4] المرجع السابق، ص 27.

المحلّي الإجمالي، فقد كان متوسط النسبة في البلدان العربية عام 1996م 0.14% (أي 14 جزء من مئة جزء من الواحد الصحيح) في المائة، بالمقارنة مع 2.53% عام 1994 في إسرائيل و 2.88% في اليابان و 1.62% في كوبا.[5]

وقد كان من الممكن للجهود العلمية والتقنية القليلة القائمة في الدول الإسلامية أن تكون ذات فاعلية، على الرغم من قلتها في كل دولة على حدة، لو كان هناك تنسيق وتآزر وتعاون بين مختلف المؤسسات العلمية والتقنية، لكن الحادث هو تفتيت الجهود، وتكرارها في خطوط قصيرة متوازية.

ولقد كان من نتيجة ذلك ضعف المؤسسات العلمية والتقنية في العالم الإسلامي، وانقسامها بانقسام الدول التي تتبعها، إلى مؤسسات تملك القاعدة البشرية القادرة على مسايرة العصر علمياً وتقنياً، ولا تملك المال اللازم لذلك، وأخرى تملك ما يفيض عن حاجتها الفعلية من أموال، ولا تملك القوى البشرية القادرة على قيام نهضة علمية وتقنية حقيقية.

وفضلاً عما سبق فإن نظم التعليم في العالم الإسلامي، في الغالب والأعم تعاني من جملة ثغرات تضعف من طاقاته وقدرته على أن يكون بالفعل قوة بناء وتنمية، بناء الشخصية الكفأة القادرة على المساهمة في العمل المجتمعي، وتنمية قدرات المجتمع بما يكفل له طاقة تطوير وتجديد، ومن هذه الثغرات:

- افتقاد الفلسفة التربوية العامة، فمن المعروف أن الفلسفة التربوية هي التي ترسم الإطار العام الذي يوجه العمل التعليمي، ومن المفروض أن تبنى فلسفة التربية في العالم الإسلامي على العقيدة الإسلامية، لكن الواقع يُنبِئُنا بأن الإطار الفلسفي التربوي العام شبه مفتقَد، لا من وجهة النظر الإسلامية فحسب بل من وجهة نظر الفلسفات التربوية الكبيرة المعروفة أيضاً، ويتحول الوضع إلى ما يشبه "الموزايك الفلسفي"، فهذا يمكن إرجاعه إلى العقيدة الإسلامية. وذاك إلى الفلسفة البرجماتية، وهذا إلى الاشتراكية، وذاك إلى غير هذا وذاك من فلسفات.

- جمودها وعجزها عن مسايرة التطورات الاجتماعية المتسارعة، فالوظيفة الاجتماعية للتربية معقدة أشد ما يكون التعقيد، وذلك لأن التربية من جهة خاضعة للمجتمع بتقاليده وقيوده وقيمه وإمكانياته، ومن جهة أخرى، فإن التربية من أهم العناصر الفعالة في تطوير المجتمع، وهي في الوقت نفسه أهم أداة للمحافظة على القيم السائدة فيه، وعلى توازن القوى العاملة فيه.

[5] برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. **تقرير الأمم المتحدة للتنمية الإنسانية 2002**، نيويورك: الأمم المتحدة. النسخة العربية ص 61.

- التمييز بين التعليم العام والتعليم التقني، إذ تقوم النظم التعليمية المعاصرة في معظم دول العالم الإسلامي على الفصل بين التعليمين، ويعتقد أن ذلك كان من آثار العصور الوسطى الأوروبية حيث كان التعليم العام للسادة والتعليم التقني للعوام من الشعب، وقد أدى ذلك إلى التمييز بين الناس بغير حق، وضاعف من حدة التكتلات الطبقية في المجتمع الواحد وزاد من أحقادها، كما أنه حرم بعض الأفراد من متابعة الدراسة حسب ميولهم واستعدادا تهم ودفع البعض الآخر إلى مجالات لا رغبة لهم فيها، مما أدى إلى زيادة نسبة الفاشلين، وحرمان المجتمع من مهارات كان من الممكن أن تنبغ لو وجهت التوجيه الصحيح.[6]

2. **الاستبداد يفشل العمل التربوي**

العمل التربوي في أصله وجوهره، هو إتاحة الفرص لطاقات الإنسان وقدراته للنمو والتفتح، وتوفير بيئة تثْرى بالثقافة والعلم، باعتبارهما الغذاء الحقيقي للعقول والقلوب المتعطشة إلى النمو، وعندما يسود قهر واستبداد في البنية المجتمعية العامة تمتنع هذه العوامل عن أن تسير في الطريق المستقيم، لتنتج شخصيات تألف الخنوع والمذلة والاستكانة، ولا تكون الشخصية التي تنتجها التربية هي حصيلة الإمكانات الذاتية والآمال القومية، بقدر ما هي نموذج آخر يريده القاهر المستبد.

ومشكلة العمل التربوي أنه محكوم بنوعية النظام السياسي القائم، إن كان خيراً فخير وإن كان شراً فشر، لأن التعليم نظام فرعي من منظومة المجتمع الكلية، بحيث يصبح الممسك بزمام هذه المنظومة الكلية هو الموجه والمسيطر على منظومة التعليم، والناظر إلى جملة الدول الإسلامية يفجعه حقاً تسيد الاستبداد في الكثرة الغالبة منها، مما لا بد معه أن يعيش المتعلمون مناخ القهر والاستبداد.

ونعتقد أننا لا نبالغ عندما نؤكد أن مناخ القهر والاستبداد هو أسوأ مناخ يمكن أن يعيش فيه تعليم، وتتم فيه تربية، وذلك لأن الاستبداد[7]:

- يقدم للمجتمع مثلاً محدودة أو تكرارية، غير قادرة على مد المجتمع بالطاقة الكافية لبدء مسيرة البناء الحضاري ومواصلتها، فلابد أن يرتكس المجتمع في براثن التخلف الحضاري.
- يحول بين الإنسان وبين الإبداع على مختلف المستويات، لأن الحرية من شروط الإبداع.

---

[6] المرجع السابق، ص 59.

[7] عيد، عبد الرازق و عبد الجبار، محمد. **الديموقراطية بين العلمانية والإسلام**، ص 98-99.

- يؤدي إلى تمزيق المجتمع، لأن من طبيعة النظام المستبد، أو الفرعوني بالمصطلح القرآني، أن يقسم الناس إلى طبقات وفئات بحسب قربهم أو بعدهم من النظام، وبحسب موقفهم منه، وذلك بوصفه جزءاً من آلية السيطرة على المجتمع والتحكم فيه.
- يحمل أبناء المجتمع الرافضين له إلى التفكير بأساليب عنيفة في مواجهته، وهذا يفتح الباب أمام العنف والعمل المسلح لحل المشكلة السياسية المتمثلة بوجود السلطة الإرهابية التي كان لها السبق في استخدام العنف في التعامل مع الناس، ومجتمع يعيش دوامة العنف والتوتر الداخلي بسبب الاستبداد لا يمكن أن يسلك الطريق إلى النهوض الحضاري.[8]

ولعل من إفرازات الحضارة الحديثة على مستوى العمل السياسي الداخلي، فتح قنوات التعبير عن الرأي ونشره والتعريف به لتتسنى مناقشته والحوار حوله لبيان آثاره ومؤثراته وأوجه الحق والضلال فيه، والعوامل التي قد تؤدي إلى الأخذ به أو تدفع إلى التخلي عنه وكشف نوايا القائمين به وأهدافهم، وبالتالي فإن الفرصة تكون متاحة للداعين لهذا الفكر أن يجدوا القنوات القانونية للتعبير عن آرائهم وأفكارهم دون تعرض لأشخاصهم أو تعريضهم. ومن ناحية أخرى فإن نقد هذا الفكر من خلال الحوار الذي يدور حوله يزيل اللبس ويكشف الغموض، وبالتالي فإن من يقدم عن تبنيه واعتناقه يكون على بينة، ومن يتصدى له ويحاربه يكون أيضاً على بينة بحقيقته ودوافعه، فلا ينقاد شباب متحمس وراء فكر طائش بعد أن تسلط الأضواء عليه وتكشف حقيقته.[9]

ومع الأسف فلم يتسن لكثير من الشباب في البلدان الإسلامية حرية عرض الفكر الذي يدينون به، ولا حرية التعرف ممن هم أكثر منهم علماً وخبرة بحقيقة هذا الفكر ودوافعه وموقعه من الدين الصحيح، والآثار التي يمكن أن تترتب عليه، وذلك نتيجة للإجراءات الاحترازية التي اتخذت تجاه هذا الفكر والداعين له، مما دفعهم إلى العمل السري، ولم تتح الفرصة لمن انضموا إليهم من استجلاء حقيقة فكر الجماعات التي انضموا إليها، وموقف ذلك الفكر في ضوء الأحكام الشرعية الصحيحة. كما أن الإجراءات الأمنية القهرية التي واجهت بها بعض النظم شباب الحركات قد ولد لديهم الإحساس بالإحباط والقنوط ونمى لديهم الشعور بالظلم، وأغلق أبواب الحوار؛ فكان الصدام المتوقع الذي تضيع بسببه مصالح العباد والبلاد.[10]

---

[8] المرجع السابق، ص 98-99

[9] الزميع، علي فهد. رؤية في الآفاق المستقبلية لتجديد الفكر الإسلامي، **ندوة مستجدات الفكر الإسلامي المعاصر** (1 – 4 شعبان 1413 هـ / 3 – 6 فبراير 1992م)، الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، 1992، ، ص 19.

[10] المرجع السابق، ص 20.

وقد يقال: أين جهاد العلماء والمفكرين في مقاومة هذا الاستبداد؟ إن أصحاب العقول الكبيرة والهمم البعيدة حار م الاستبداد السياسي، وفض مجامعهم، فضاقت الدائرة التي يعملون فيها وتضاءل الأثر الذي يرتقب منهم، ومع غياب هؤلاء انفسح ا ال لعارضي الأحاديث الذين يخبطون في السنة الشريفة خبط عشواء، ولفقهاء الفروع الذين خدعوا العوام بسلعهم، وأوهموهم أ م يشرحون لباب الدين.[11]

واستشرى من خلال ذلك أسلوب القمع والتسلط في مجال التعليم، وانعكس ذلك على التوسع في استخدام التلقين، وهي طريقة تذهب في اتجاه واحد من المعلم الذي يسلك على أساس أنه يعرف كل شئ ويقوم بالدور النشط، إلى التلميذ الذي يعامل على أنه يجهل كل شئ، ويفرض عليه دور التلقي الفاتر، دون أن يشارك أو يناقش أو يمارس، ودون أن يعمل فكره فيما يلقن، وبطبيعة الحال فإن هذه الطرق لا تساعد على إكسابه التفكير النقدي ومهارات الحوار والجدل، وبالتالي لا تكسبه الصيغ العلمية في النظر إلى الأمور، وهو في أحسن الأحوال يحفظ العلم دون أن يستوعبه، ويحفظ الإجابات التي تمرره من الامتحانات دون أن تتحول إلى خلايا علمية وفكرية تدخل في نسيج عقله.

ومن المعروف عن عملية التلقين أ ا تمارس عادة من خلال علاقة تقوم على التسلط: فسلطة المعلم لا تخضع للمناقشة (حتى أخطاؤه لا يسمح بإثار ا، وليس من الوارد الاعتراف ا) بينما على الطالب أن يطيع ويمتثل، ومثل هذه العلاقة من شأ ا أن تصبغ نظر الطالب الانفعالي، فيتعامل مع ما حوله من بشر ومن عناصر الوجود بطريقة انفعالية. مما يحول بينه وبين التمرس بالسيطرة على شؤونه ومصيره والعقلية التي تتكون ذه الصيغة ووفق هذا السبيل مسؤولة إلى حد بعيد عن استمرار العقلية المتخلفة. لأ ا تشكل حلقة من حلقات القهر الذي يمارس على مختلف المستويات في حياة الإنسان المتخلف.[12]

أما من حيث المستويات، فإن المواد الدراسية تظل إجمالاً غريبة عن إطار الحياة التي يعيشها التلميذ، فهو يتعلم عموماً، إما محتويات دراسية مستوردة من خارج إطار الأمة (نظريات وعلوم الغرب مطبقة على ظواهر بلدا ا) في المراحل العليا من التعليم. وإما مواد لا تمت إلى واقع التلميذ بين الفئات الشعبية في المراحل الابتدائية والإعدادية، ومعظم المناهج تعالج قضايا تمت إلى حياة الشرائح الاجتماعية ذات الهيمنة والسيطرة على مقدرات الأمور، وتغرس في الطفل المثل العليا السائدة لهذه الشرائح، والتي لا يمكنه عملياً وواقعياً ممارستها في حياته اليومية.

---

[11] الغزالي، محمد. **هموم داعية**، بيروت: دار البيان العربي، 1983، ص 50.

[12] حجازي، مصطفى. **سيكولوجية الإنسان المقهور**. بيروت: معهد الإنماء العربي، 1986، ط4، ص79.

3. الغزو التعليمي

لقد اعتمد أعداء الإسلام أسلوب"فك" العقل الإسلامي وإعادة تركيبه وصياغته من جديد على أهوائهم، بعد أن فشلت الحروب الصليبية في تحقيق أهدافها في القرون الوسطى، وكانت المدارس الأجنبية والتبشرية هي الساحة الحقيقية التي خاضت فيها قوى الاستعمار وإرساليات التبشير معركة الفك والتركيب هذه.[13]

ولم تعد هذه المرحلة سراً خافياً على أحد، فقد سرد تفاصيلها اللورد كرومر في مذكراته –مثلاً– وهو أشهر معتمد بريطاني في تاريخ مصر[14]، فضلاً عن أن كتاب "الغارة على العالم الإسلامي" الذي هو في حقيقته ترجمة لعدد خاص من مجلة "العلم الإسلامي" التي كانت تصدر في فرنسا في بداية هذا القرن، وتنطلق باسم حركة التبشير الكاثوليكي، هذا الكتاب يقول فيه مؤلفه مسيو أ. شاتليه بمنتهى الصراحة والوضوح "إن الغرض الذي نتوخاه لا يمكن الوصول إليه إلا عن طريق التعليم."

وما حدث في مصر هو ذاته الذي حدث في سوريا ولبنان والمغرب العربي والهند وتركيا وإيران.. المنهج واحد هو: غسل المخ والنفاذ إلى العقول المسلمة.

ولقد كان التعليم هو وسيلة التدمير...

ولقد ذكر "برنارد لويس" في كتابه عن "الغرب والشرق الأوسط" أن الشرق الإسلامي قد أصيب بلطمتين لم يصب بمثلهما في تاريخه: أول هاتين اللطمتين، كان الغزو المغولي من أواسط آسيا الوسطى التي حطمت الخلافة القائمة، وأخضعت – لأول مرة منذ عهد النبوة – قلب العالم الإسلامي لحكم غير إسلامي، أما اللطمة الثانية، فهي تأثير "الغرب الحديث" وصدق القرضاوي عندما قال أن اللطمة الثانية كانت أشد خطراً من الأولى، فإن المغول الذين دخلوا الشرق الإسلامي غالبين لم يلبثوا أن اعتنقوا دين المغلوبين، وهذه حقاً إحدى معجزات الإسلام وتاريخه[15]. أما الغزو الغربي الحديث فقد أثر في الحياة كلها عن طريق التعليم العام الجامعي، وعن طريق الصحيفة والكتاب، ثم أجهزة الإعلام الأخرى، وهي أبعد أثراً، وأشد خطراً، وعن طريق الاستشراق والاستغراب. ثم عن طريق التشريع والحكم، وكان أكبر همه تكوين "الفئة القيادية" التي يريد أن يلقى عليها عبء القيادة والتوجيه ويصنعها على عينه، مطمئناً إلى أ ا لن تسير إلا في نفس خطه، تاركاً الجماهير في غفلتها وأكل عيشها، وكان من ثمرة ذلك: ظهور

---

[13] هويدي، فهمي. **القرآن والسلطان: هموم إسلامية معاصرة**، القاهرة: دار الشروق، 1982، ص 118.

[14] علي، سعيد إسماعيل. **دور التعليم المصري** في **النضال الوطني**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، 1994، صفحات مختلفة.

[15] القرضاوي، يوسف. **هموم المسلم المعاصر**، ص 144.

العلمانية، بمعنى فصل الدين عن الدولة والحياة، فكان لا بد من "علمنة التعليم" وترك الجامعات والمعاهد الدينية القديمة تموت تدريجياً بالعزلة والاختناق.[16]

وفي الوقت الحاضر، على الرغم من التوسع الهائل الذي حدث، نجد أن التعليم الإسلامي في أسوأ حالاته، فعلى صعيد إسلامية التعليم ومناهجه نجد المدارس والكليات والجامعات التقليدية منها والعلمانية أجرأ من أي وقت مضى في الدعوة إلى آرائها وأفكارها اللاإسلامية، كما أ ا استطاعت اليوم أكثر من أي وقت اجتذاب الآذان الصاغية للأغلبية العظمى من الشباب المسلم، فقد اتخذ نظام التعليم العلماني اللاديني منذ إنشائه على يد الإدارة الاستعمارية مواقع حساسة وأبعاداً مهمة على حساب النظام الإسلامي وإزاحته من الميدان[17]، وبقي التعليم الإسلامي في الغالب محصوراً في نطاق ضيق ومحروماً من دعم الأموال العامة للدولة. وحتى في حال توفر الأموال اللازمة فإ ا ترفق بطلبات وإصرار على العلمنة واللادينية بدعوى اللحاق بالعصر والرقي الحضاري.

وقد أعطى الاستقلال الوطني القومي للدول الإسلامية قوة دافعة لنظام التعليم العلماني اللاديني فيها حيث تم تعزيزه وتبنيه وضمان استمراره نظاماً أساسياً، كما تم أيضاً توسيع علمانية النظام وزيادته باسم القومية العنصرية والوطنية الإقليمية، وتمضي القوى الداعية إلى المنهج الغربي والعلمانية، مع ما يرافق دعو ا هذه من إبعاد للطلبة والأساتذة عن جذورهم وحضار م الإسلامية، بالعمل بكل طاقا ا وحريتها في الكليات والجامعات دون أن يتخذ أي إجراء يؤدي إلى إيقاف هذا الانحراف[18]. وحرصت مؤسسات التعليم المسكونة بالاتجاهات والقيم الأجنبية، سواء كانت مؤسسات وطنية أم أجنبية على أن تقوم بالمهام التي تصورت أن من شأ ا أن تقوض أركان النموذج الحضاري الإسلامي، ومن هذه المهام تشويه صورة الإسلام، والتشكيك في تاريخ الأمة، والتشكيك في حاضر الأمة، والتشكيك في مستقبل الأمة، وتذويب شخصية الأمة، وإحلال عناصر ثقافية جديدة.[19]

وكان نتيجة هذا الجهد الاستعماري المخطط أن انفصلت معظم ا تمعات المسلمة عن روافدها الثقافية والحضارية. فتقلصت حيوية هذه الثقافة الإسلامية بانعزالها الكبير عن مجرى الحياة العام. وعجزها عن التفاعل مع متطلبات ا تمع الملحة والمستمرة.

---

[16] المرجع السابق، ص 145.

[17] المعهد العالمي للفكر الإسلامي. **إسلامية المعرفة، المبادئ العامة – خطة العمل – الإنجازات**، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، 1992، ص 32

[18] المرجع السابق، ص 32.

[19] حسان، حسان محمد. **وسائل مقاومة الغزو الفكري للعالم الإسلامي**. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، 1401هـ، ص 50-56.

4. الانشطار التعليمي

طوال عدة قرون، وقبل أن يبتلى العالم الإسلامي بالاستعمار الغربي، كانت معاهد التعليم تعيش ثقافة متجانسة هي الثقافة الإسلامية. وفي عصور الازدهار الحضاري، ظل عالم الإسلام يتعامل خلال تجربته الثرية مع ثقافة موحدة، ذات تخصصات مختلفة، فابن سينا الفيلسوف الطبيب، والرازي الصيدلاني، وابن الهيثم عالم الفيزياء والبصريات، والغزالي الصوفي المتكلم، والجاحظ الأديب، وأبو حنيفة الفقيه، والشريف الأدريس الجغرافي.. وغيرهم.. وغيرهم.. هؤلاء جميعاً نهلوا من منابع الثقافة الإسلامية، وإن تخصص كل منهم في فرع أو علم.[20]

لكن حالة الجمود والتخلف التي وقع العالم الإسلامي في براثنها كما نلاحظ بصفة خاصة في القرنين السابع والثامن عشر، غيبت مثل هذه الروح، فكان ما كان عندما بدأ الاحتكاك الحضاري مع الغرب، وظهر عجز مؤسسات التعليم القائمة عن التعامل مع المتغيرات الجديدة، وبدأ ظهور مؤسسات تعليمية مدنية على النمط الغربي الحديث.

وكانت قسمة التعليم إلى ديني ومدني بداية انشطار تعليمي ترتب عليه انشطار في العقل والتفكير في العالم الإسلامي، فالتعليم الديني كان قد أصبح قائماً على مخلفات بالية أو قشور من الفكر الإسلامي واللغة العربية، ويحرم من دراسة العلوم الحديثة أو يأخذ منها أنصبة تافهة، ويكتفي في هذا التعليم المحدود بحفظ ألفاظ القرآن كلا أو بعضاً، وبدراسة العلوم الشرعية واللغوية على نحو سقيم، ويوزع خريجو هذا التعليم على نواح جانبية من المجتمع الإسلامي ريثما يتم الخلاص منهم ومن قصورهم الملحوظ. أما التعليم المدني فتتوافر فيه دراسة الكون والحياة، وتتسع فيه الدراسات الإنسانية، وربما حصل الطالب العربي على أنصبة ضخمة من هذه المعارف المحترمة تساوي ما يحصل عليه زميله في موسكو أو لندن، أما العلوم الدينية والعربية فإن الطالب لا يكلف بها ولا يتناول أنصبة محترمة منها، وإذا قدم له شئ تحت ضغط ظروف معينة فذراً للرماد في العيون، ويكاد التعليم الثانوي والجامعي أن يفتقر كل الافتقار إلى المعرفة الإسلامية النافعة.[21]

ومن ثم فإن الانشطار التعليمي الذي حدث، أقام حاجزاً بين الدين والدنيا، وهي قسمة فرزت ثقافتين متباينتين، إحداهما تتعامل مع الدنيا بمختلف مجالاتها، والثانية تتعامل مع الآخرة بتنوع أبوابها، وهو ما اعتبر – بحق– ضربة قاسمة للثقافة الإسلامية وللدين نفسه، أبعدت الدين عن الحياة والحياة عن الدين..

---

[20] هويدي، فهمي. **التدين المنقوص.** القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، 1986، ص 14.

[21] الغزالي، محمد. **ظلام من الغرب**، مرجع سابق، ص 157.

ومن هنا يتخرج المهندسون والأطباء والكيماويون والضباط والمحاسبون وغيرهم وهم لا يدرون شيئاً طائلاً عن دينهم، بل إن دارسي الحقوق لا يعرفون عن الشريعة الإسلامية إلا مثل ما يعرفون عن القانون الروماني البائد، وقد نشأ عن ذلك أن قادة المسلمين –وجملتهم من هؤلاء– يحيون مقطوعي الصلات بدينهم، بل قد يضيقون به ويعملون ضده. والهدف الذي خطط له الغزو الثقافي أن يتلاشى التعليم الديني وتتحول جامعاته الكبرى إلى جامعات مدنية، وأمله –إن لم يقع ذلك قريباً– أن يكون المنتسبون إلى الدين موضع الإهمال والزراية بضحالتهم وعجزهم وتنكر الدنيا لهم.[22]

ولقد أزعجت ثنائية التعليم بين ديني ومدني الكثرة الغالبة من علماء الأمة في التربية، سواء كانوا إسلاميين أو علمانيين، فالإسلاميون أدركوا خطر هذه الثنائية لأ ا تضع التعليم الديني في مقارنة مجحفة مع التعليم المدني للأسباب التي أشرنا إليها مما يترتب عليه الضعف المستمر لهذا التعليم والزراية بأهله، ومن ثم امتداد هذه النظرة إلى الدين نفسه، وكأنه منبع هذا الوضع المتردي، والعلمانيون يقلقهم دائماً أن تظل هناك "جيوب" دينية في الثقافة العامة، ربما يصح التعامل معها مستقبلاً، فيكتشف طالبو العلم أن الثقافة الإسلامية هي "سفينة نوح" الحضارية.

ومن هنا فقد تعددت محاولات التقريب بين التعليمين، وكان النموذج الكبير لهذا ما تم بالنسبة للأزهر في مصر بصدور قانون تطويره عام 1961، والذي بموجبه تقرر إدخال المزيد من العلوم الحديثة، وكان أبرزها تعليم اللغات الأجنبية، وإنشاء كليات غير تلك الكليات التقليدية التي كانت قائمة (أصول الدين، الشريعة والقانون، اللغة العربية)، فأنشئت كلية طب وعلوم وزراعة وهندسة وتجارة.. وهلم جرا، على أساس أن تتضمن مناهجها قدراً من الثقافة الإسلامية.

لكن التجربة العملية أثبتت فشلاً ذريعاً، فالكليات "الحديثة" لم تعد إلا صورة مكررة من الكليات القائمة في الجامعات الأخرى المدنية، ولم يكن من المتصور أن "أسلمة" هذه النوعية من الكليات تكون بمجرد إضافة قدر من العلوم الشرعية عامة، بل كان المأمول أن تقدم بصيغة مختلفة، تقوم على القيم المستمدة من الشريعة وتستهدف مقاصدها، ومن ثم فإذا بالثقافتين: الدينية والمدنية يظلان وكأ ما خطان متوازيان لا يلتقيان، وكأن "هذا عذب فرات سائغ شرابه، وهذا ملح أجاج"!

ولو استقرأنا أسماء المقررات التي تدرس في كليات التربية التابعة لجامعة الأزهر -على سبيل المثال- فسوف نجد أ ا هي التي تدرس في مثيلا ا في الجامعات المدنية، ووجه الفرق الوحيد هو في وجود قسم للتربية الإسلامية يدرس هذه التربية، وما كان هذا هو القصد بقدر ما كان القصد: كيف تقدم العلوم التربوية والنفسية من منظور إسلامي، دون ضرورة أن يكون هناك مقرر باسم التربية الإسلامية، بل ولا

---

[22] المرجع السابق، ص 157.

حتى قسم ـذا الاسم، لأن المفروض أن يتم تدريس التربية المقارنة –مثلاً- على أساس المقارنة بين نظم التعليم في العالم الإسلامي ومدى اقترا ا أو ابتعادها عن العقيدة والنموذج الحضاري الإسلامي، مع ملاحظة تجارب الشعوب الأخرى. ومن المفروض أن يقدم المقرر الخاص بتاريخ التربية، على أساس أن يكون تاريخاً للتربية في العالم الإسلامي.. وهكذا، دون تجاهل لما حدث في الدول الأخرى غير الإسلامية.

إن القرآن وما يتصل به من علوم ومعارف ليس مجرد مادة علمية يكتفي الناس بتضمينها جدول الحصص ويعالجو ا في عدد من هذه الحصص -قل أو كثر- بوصفها تخصصاً من التخصصات الكثيرة التي يحفل ا المنهج الدراسي، وإنما القرآن وما يتصل به من سنة نبوية ودراسات إسلامية وعاء لحضارة شاملة تضم في رحا ا كل المرتكزات الاجتماعية والثقافية والتشريعية التي قام عليها صرح مجتمعنا، واعتمد عليها بناء الفرد والجماعة لما يقرب من أربعة عشر قرناً من الزمان.

5. **التربية الدينية المنقوصة:**

لسنا في حاجة إلى القول بأن البنية الذاتية للشخصية المسلمة عندما تكون على أقصى قدر ممكن من الاستقامة والقوة والصحة الدينية، تكون قادرة على هزيمة القوى والعوامل الأخرى التي تأتي من الخارج مستهدفة الأمة، والمضي قدماً في بناء ا تمع الإسلامي المنشود، وهو الأمر الذي تحقق بالفعل في صدر الإسلام، ومن ثم نحاول هنا أن نكشف عن بعض أوجه نقص في تربيتنا الدينية للذات، على اعتبار أن ذلك يفسر الكثير مما تناولناه من أوجه ضعف الأمة.

فالذي يشهد به تاريخ كثير من المناطق الإسلامية أن الإسلام لم ينتشر فيها نتيجة لمساع مبذولة منظمة لتدعيم دعوته وتعزيز أركانه واستحكام عراه، وغاية ما في الأمر أن رجلاً مسلماً من أهل العلم والمعرفة جاء إلى قرية من القرى أو مدينة من المدن فدخلت طائفة من الناس في الإسلام على يده، أو جاء إليها تاجر من التجار المسلمين فأسلم عدد من الناس بسبب الاختلاط به، أو نزل ا رجل ورع من أنزه المسلمين سيرة وخلقاً وعشرة، فتأثر الناس بسمو أخلاقه ونزاهته وصفاء حياته، فقبلوا الإسلام ودخلوا في كنفه، إلا أن هؤلاء الأفراد لم يكن بأيديهم من الوسائل ما يساعدهم على العناية بتعليم الذين أسلموا على أيديهم وتربيتهم وتلقينهم مبادئ الدين وأصوله، ولا كان يهم الحكومة المسلمة

القائمة وقتئذ أن تعنى بتعليم هؤلاء المهتدين وتربيتهم حيثما انتشر الإسلام ودخل الناس في حظيرته بمساعي هؤلاء الأفراد المتفردين.[23]

وكان من جراء هذه الغفلة أن ظل ملايين من عامة المسلمين في تلك المناطق سادرين في الجهل والجاهلية منذ أول أمرهم- أما المعاهد الدينية التي شهد ا مثل تلك المناطق، فما استفاد منها في معظم الأحوال إلا الطبقات العليا والوسطى، وظل الدهماء في جهل غالب بتعاليم الإسلام، محرومين من آثاره الإصلاحية إلى حد كبير. وقد سبب هذا كله أن كان الناس من غير المسلمين يدخلون في دين الله شعوباً وقبائل، إلا أن كثيراً من الرسوم الباطلة، والعادات الجاهلية، مما كانوا عليه قبل إسلامهم، استمرت متفشية بينهم.[24]

وإذا كان هذا الذي عرضنا له مما يصور الحال في مناطق في الهند والصين وإفريقيا، فإن حال التربية الدينية في بلدان عربية إسلامية، لها تاريخها العريق في التعليم الديني، له أوجه قصور أخرى، فجمهور المتعلمين الذين تضاعفت أعدادهم في السنوات الأخيرة لم يتح لهم أن يتلقوا أي قدر من الثقافة الإسلامية يحصنهم ضد مختلف أشكال التلوث الفكري، وإذا قلنا إن مناهج التعليم يمكن أن تسهم إسهاماً جاداً في تغذية الشباب بمثل هذه الثقافة، فإنّ مناهج التعليم العالي في كثير من البلدان العربية خالية من أي ثقافة إسلامية. والمساجد أغلبها عاجز عن أداء دوره التثقيفي، لتدهور مستوى الأئمة والدعاة والقادر منهم غير ممكّن من أداء الدور بسبب المخاوف الأمنية، ووسائل الإعلام الأخرى يقدم أكثرها غذاء هزيلاً لا يصنع المسلم الواعي الذي ننشده.

وفي غيبة مؤسسات أهلية للتربية الإسلامية الرشيدة، فإن الشباب المسلم وجمهور المتدينين يسعْون لاكتساب هذه الثقافة المطلوبة عبر الجهود الذاتية، إذ يحاول كل راغب في الاستزادة والتعلم أن يسد هذه الثغرة بوسائله الخاصة، فيقرأ ما يقع تحت يديه من كتب، ويفهم محتواها على أي نحو كان. وإذا تنبهنا إلى أن الكثير من كتب التراث بحاجة إلى تنقيح وتصحيح، فإن أمثال هؤلاء القارئين بغير خلفية سابقة، لابد وأن يصبحوا ضحايا لمختلف صور الالتباس.[25]

وقد افتقدت بعض أساليب التربية الدينية في العقود الأخيرة المنهج القويم في سبيل غرس الوعي بالعلاقات الوثيقة بين تردي أوضاع الحاضر، وثقافة الماضي وأفكاره، حيث إن فترة الاستعمار وما استلزمته من تعبئة للحفاظ على الهوية، والإعداد للتحرير قد استخدمت الماضي كأهم وسيلة للتحريض

[23] المودودي، أبو الأعلى. **واقع المسلمين وسبيل النهوض بهم.** بيروت: مؤسسة الرسالة، 1982، ط 5، ص 106.

[24] المرجع السابق، ص 107.

[25] هويدي، فهمي. **أزمة الوعي الديني**. صنعاء: دار الحكمة، 1988، ص 18.

على تغيير ذلك الحاضر، فاضطرت إلى تبرئة الماضي وتكريس صلاحيته وسلامته وحجب الأنظار عن ملاحظة ما فيه إلا إذا كان إيجابياً أو مما يمكن تأويله وتفسيره بشكل إيجابي.[26]

فدراسة أحوال من سبق وتحليل قضايا الواقع التاريخي للاستفادة من العبر والدروس، والكشف عن علاقته بالحاضر، فتلك من الاعتبار والنظر المأمور به. أما الآية الكريمة: ﴿تِلْكَ أُمَّةٌ قَدْ خَلَتْ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَلَكُمْ مَا كَسَبْتُمْ وَلَا تُسْأَلُونَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ (البقرة: 134)، فإ ا تتعلق بنتائج الثواب والعقاب والجزاء، وتلك قضية أخرى.

ولعل مما أساءت به التربية الدينية غير الرشيدة إلى بناء الشخصية المسلمة أمران:

الأول هو الاستغراق الكامل في النصوص، والوقوف بصفة خاصة عند الأحكام الفرعية التي تستخلص من هذه النصوص، والوقوف – فوق ذلك- عند ظواهر تلك النصوص، واعتبار ذلك من علامات الاتباع المحمود الذي يقابل الابتداع المذموم، والتوقف عن البحث الطويل في حكمة التكليف ومقاصد التشريع وأولويات المطالب الدينية للأفراد وللأمة، وعن النظر في إمكان تغير تلك الأولويات باختلاف الأزمنة والأمكنة والأحوال.[27]

أما الأمر الثاني فهو المبالغة في رفض كل فكرة وافدة، والحذر الشديد من الأخذ بشيء مما عليه أتباع الحضارات الأخرى، والانحصار بذلك في الإسلام التاريخي والإسلام الجغرافي، اعتقاداً بأن غير المسلمين متآمرون أبداً على الإسلام والمسلمين، وأن الإسلام متميز ومتفرد بخصائص ذاتية تنفي عنه مشا ة أي حضارة أخرى وأي نظام آخر عرفه الناس قديماً أو يعرفونه حديثاً، وأن أي لقاء بين الإسلام وحضارته وبين عقيدة أو حضارة أخرى لا يمكن إلا أن يكون لقاء عابراً تعقبه مفارقة كاملة ويحكمه اختلاف أساسي، لأن التصور الإسلامي كله تصور متميز تماماً لا يمكن أن يلتقي مع أي تصور آخر.[28]

وسعت دول إسلامية إلى تضييق دائرة التربية الدينية عن طريق حذف ما يظهر البعد الإسلامي في مناهج التعليم في غير التربية الدينية، ونسوق فيما يلي نموذجاً لما حدث في مناهج التعليم بإحدى الدول،

[26] العلواني: طه جابر. الفكر التقليدي ما له وما عليه، في **ندوة مستجدات الفكر الإسلامي المعاصر**، (1 – 4 شعبان 1412 هـ / 3 – 6 فبراير 1992م)، الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، 1992، ص5.

[27] أبو طالب، صوفي. الوسطية أساس التشريع الإسلامي، في **(التجديد** في **الفكر الإسلامي)**. القاهرة: ا لس الأعلى للشئون الإسلامية، سلسلة قضايا إسلامية، العدد 75، 2001، ص 103.

[28] المرجع السابق، ص 104.

التي أمسك "البهنساوي" عن ذكرها، إذ ليس اسم الدولة هو القضية وإنما القضية تكمن في الدلالات وهي حركة حدث مثلها في دول أخرى.[29]

- كتاب الصف السادس الابتدائي: في موضوع "دور الرياح وتلقيح الأزهار"، ص 34 حذفت منه عبارة (وذلك مصداقاً لقوله تعالى ﴿وأرْسلْنا الرِياح لَواقِح﴾ (الحجر: 22).

- في موضوع (الحروق) ص 94، ذكر فيه أن المصاب لا يعود يشعر بالألم عند تفحم الجلد، وحذف قول في وصف جلود أهل النار: ﴿كُلما نضِجتْ جلُودهم بدلْناهم جلُوداً غْيرها ـِليذُوقُوا العذَاب﴾ (النساء: 56).

- في موضوع التكاثر في الحيوان: ص 18 حذفت منه عبارة "وقد هدى الله تعالى الإنسان إلى صناعة مفرخات يوضع بداخلها آلاف البيض لإنتاج الأفراخ". وجاء بدلاً منها عبارة: وقد استطاع الإنسان صناعة مفرخات يوضع بداخلها آلاف البيض"، حيث لم يرض المطورون عبارة "هداية الله للإنسان".

- كتاب الصف الأول الابتدائي: موضوع الكائنات الحية، ص 57 حذفت آية ﴿قُلِ الله خاِلق كُل شئٍ﴾ (الرعد: 16).

- كتاب الصف الثاني الابتدائي: موضوع الآلة في حياتنا ص 95، وهو يتحدث عن المخترعات الحديثة كالطائرات والسيارات وغيرها، حذفت منه آية: ﴿علم الإنسانَ ما لَم يعْلَمْ﴾ (العلق: 5).

- كتاب الصف الأول الإعدادي: موضوع عدم تجديد خلايا الدماغ مثل غيرها، ص 19 حذف منه عبارة "وذلك فضل الله علينا حتى لا تمحى ذاكرتنا."

- موضوع نباتات الصحراء ص 55 حذفت عبارة تحافظ نباتات الصحراء على الماء، فقد خلق الله لها تراكيب مختلفة تقلل فقده، وجاء بدلها عبارة تحافظ نباتات الصحراء على الماء بوجود تراكيب..

- وفي موضوع التبادل الغازي ص 55 كانت صياغته: وقد وهب الله تعالى لكل كائن حي تراكيب للتبادل الغازي مع الهواء"، فأصبحت بعد الحذف: "ولكل كائن حي تراكيب للتبادل الغازي مع الهواء."

... وهكذا، تتعدد الأمثلة، وتتنوع البراهين، على توجه بعض النظم إلى تفريغ مضمون المناهج التعليمية من بعدها الديني، وكأن ذكر الله عز وجل يتعارض أو يتناقض مع الحديث العلمي!!

---

[29] البهنساوي، سالم. فكر التكفير، النشأة وكيفية العلاج، **ندوة مستجدات الفكر الإسلامي المعاصر** (1 – 4 شعبان 1412هـ /3 – 6 فبراير 1992م)، الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، 1992، ص 96.

هذا فضلاً عن أن التعليم الديني نفسه كثيراً ما يشوه تكوين العقل المسلم بإبقاء مناطق مهمة فيه مظلمة، سواءً في مسائل تتعلق بتاريخ الشعوب الإسلامية أو في جغرافية البلاد المسلمين، أو في صلة الممارسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في واقع المسلمين بأحكام الإسلام وأنظمته.

ثانياً: معالم في الطريق التربوي للنهوض الحضاري:

وضح لنا بما لا يدع مجالاً للشك أن الأمة تعيش أزمة خطيرة تشل فاعليتها في البناء لتعيش عالة على غيرها تستهلك ما ينتجون، بالنوعية وبالقدر الذي يريدون، وبالتالي فإن هذه الأزمة تكاد أن تهدد وجود الأمة، ولا سبيل إلى التغلب على عوامل الإحباط والتردي إلا بالعمل في عكس الاتجاه، ومن ثم، فما دمنا نعيش حالة ضعف وهوان، فإن البديل الوحيد أمامنا هو أن نملك القوة في الحياة، وأن نكون أنفسنا لا غيرنا، وأن نمسك بزمام الحياة في عملية إدارة وقيادة، لتعطينا الحياة طاقاتها وثرواتها، لنسخرها كما نريد ونفجرها، كما نشاء، ونصنعها كما يروق لنا.

واكتساب القوة له شروطه ومتطلباته، لا يجئ بمجرد الدعاء والتمني، وإنما بسلسلة من المجاهدات التي يأتي في مقدمتها: التغيير الاجتماعي الذي هو شأن جماعي بالدرجة الأولى، ومهما يكن دور الفرد فيه فإنه يبقى مرتبطاً بقوم، أي بمجموع أو بأمة.[30] يقول عز وجل:﴿إن الله لاَ يغير ما بِقَوْمٍ حتى يغيروا ما بِأنفُسِهِمْ﴾ (الرعد: 11)، ﴿ذَلِك بِأن الله لَمْ يك مغيرًا نِعْمةً أنعمها علَى قَوْمٍ حتى يغيروا ما بِأنفُسِهِمْ﴾ (الأنفال: 53)، ﴿وإِنْ تتولوْا يسْتبْدِلْ قَوْمًا غَيْركُمْ ثُم لا يكُونوا أمْثَالَكُمْ﴾ (محمد: 38).

ولقد بنى الإسلام كل مناهجه وبرامجه التغييرية على تغيير ما بالنفس، فمن خلال الذات الإنسانية تنطلق عمليات التغيير. وعلى أساس منها يقوم بناؤه، وعلى محور النفس تدور عجلته، بل جعل التغيير الإلهي ثمرة ونتيجة لتغيير ما بالنفس الإنسانية، وتغيير ما بالنفس يتم بالتزكية التي هي عملية تربوية بالدرجة الأولى، وهي من شأنها أن تقوم بتحصين الإنسان من داخله ضد قابليات الشر والانحراف، وسائر المؤثرات الخارجية، وتحجيم نوازعه الداخلية، وتوجيه طاقاته باتجاه العمران والبناء في إطار الضوابط العقلية والتزكية السلوكية والأخلاقية ليصبح الإنسان عمرانياً بناء نافعاً لنفسه، مفيداً لبني جنسه، مدركاً لانتمائه الإنساني ودوره العمراني غير مستلب من أحد، متوازناً بحقيقته الإنسانية.[31]

---

[30] العلواني، طه جابر. **الأزمة الفكرية ومناهج التغيير من الآفاق والمنطلقات.** القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ط3، ص7.

[31] العلواني، طه جابر. **الأزمة الفكرية**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ص 11.

وإن القضية عندنا منوطة أولاً بتخلصنا مما تستغله قوى الهيمنة والاستغلال في أنفسنا من استعداد لخدمتها. من حيث نشعر أو لا نشعر.[32] وما دام لها سلطة خفية على توجيه الطاقة الاجتماعية عندنا، وتبديدها وتشتيتها على أيدينا، فلا رجاء في اكتساب القوة، ولا أمل في حرية، مهما كانت الأوضاع السياسية، وقد قال أحد المصلحين: أخرجوا الاستعمار من أنفسكم يخرج من أرضكم.

إن قوى الهيمنة لا تتصرف في طاقتنا الاجتماعية، إلا لأ ا درست أوضاعنا دراسة عميقة، وأدركت منها مواطن الضعف، فسخرتنا لما تريد، كصواريخ موجهة، تصيب ا من تشاء، فنحن لا نتصور إلى أي حد تحتال لكي تجعل منا أبواقاً تتحدث فيها وأقلاماً تكتب ا. إ ا تسخرنا وأقلامنا لأغراضها، تسخرنا لها بعلمها وجهلنا.[33]

لذلك يبقى على المسلم أن يبدأ بتنمية نفسه وتزكيتها ليكون على مستوى خطاب التكليف:﴿قَدْ أَفْلَح منْ زكاها. وقَدْ خاب منْ دساها﴾ (الشمس:9-10)، وأن يطور وسائله في التربية والدعوة إلى الله ليكون في مستوى المهمة التي يتطلبها إسلامه وعصره على حد سواء:﴿ادْع إِلَى سبِيلِ ربك بِالْحِكْمةِ والْموْعِظَةِ الْحسنةِ وجادِلْهمْ بِالتِي هِي أَحْسن إِن ربك هو أَعْلَم بِمنْ ضل عنْ سبِيلِهِ وهو أَعْلَم بِالْمهْتدِين﴾ (النحل: 125).

وتفصيل الأمر في المعالم الأساسية للطريق التربوي يفوق إمكانات الدراسة الحالية، مما يفرض علينا التوقف عند عدد من المعالم نرى أ ا تتقدم غيرها في أهمية البناء الحضاري للأمة:

1. التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية

إن ما نود التأكيد عليه أن المنهاج التربوي الكفيل حقاً بالنهوض الحضاري للأمة لابد أن يكون نابعاً بالدرجة الأولى من الإسلام عقيدة وشريعة، ذلك أن الخروج من أزمة التخلف الذي تعيشه ا تمعات الإسلامية لا يمكن أن يتحقق بأدوات حضارية مقطوعة الصلة بالإسلام وحضارته وثقافته ونظامه القيمي. ومهما بدا لبعض المحللين والمؤرخين والمصلحين من وجود "أدوات للنهضة" مستقلة تماماً عن روح الحضارات المتميزة فإن الحقيقة التاريخية تؤكد أن التفاعل مع هذه الأدوات والاستجابة لتأثيرها لا يكتملان أبداً في إطار الشعور "بالغربة عنها" وهو شعور يضيع الثقة بالنفس، ويزرع الاعتقاد بالعجز.[34]

---

[32] بن نبي، مالك. **شروط النهضة**، ترجمة عمر كامل مسقاوي، وعبد الصبور شاهين. دمشق: دار الفكر، 1989، ط4، ص158.

[33] المرجع السابق، ص159.

[34] أبو ا د، أحمد كمال. "الحاجة إلى الإسلام في هذا الزمان"، **مجلة العربي**. الكويت: العدد 319، يونية 1986.

إن الدعوة إلى الأخذ من ثقافة الآخرين، مهما بدت مبررة ومقنعة فإ ا تظل محملة بخطرين كبيرين: أولهما: أن تتحول الاستجابة لها إلى استجابة مطلقة، تأخذ مع "الأدوات الحضارية"، "قيماً حضارية"، تتمثل في أساليب الحياة والمعيشة، ونظم العلاقات الإنسانية، أي تحمل مع "أدوات النهضة"، أدوات الانتكاس في ميادين أخرى، وتنتقل إلى البيئة المحلية مع أسباب التقدم، أمراض التقدم وأعراض الأزمة المصاحبة له. وأما الخطر الآخر، فهو خطر الاستجابة الناقصة نتيجة المقاومة الداخلية والباطنية الناشئة من الإحساس بالخطر، والشعور بالغربة إزاء "أدوات التقدم المستعارة" إن الشعوب في مراحل ضعفها، وإحساسها بأخطار الغزو الثقافي والسياسي، تميل –بتلقائية غريزية– إلى الانغلاق على نفسها، وإغلاق النوافذ في وجه التيارات الوافدة، وتثبيت أقدامها في أرضها المحلية خوفاً من أن تقتلعها العواصف القادمة.

لهذا فإن استخراج أدوات النهضة، وشروط التقدم، يغدو المسلك الأمثل، إن لم يكن الطريق الوحيد الفعال، لمتابعة مسيرة التقدم متابعة لا يتهددها خطر الاندفاع الذي ينخلع أصحابه من ذا م، ولا خطر الرفض والتحفظ ومقاومة "الأدوات الجديدة" لأ ا وافدة وغريبة وتحمل في طيا ا مداخل متعددة للتبعية، وفقدان الاستقلال وضياع الهوية.[35]

إن ا تمع والقيادة التربوية ليسا أمراً مجرداً ومطلقاً، وكل أمة لها وضع خاص مرتبط بظروفها الاجتماعية الواقعية، ومرحلتها التاريخية وروحها الاجتماعية ونوع ثقافتها، ومن ثم فإن المربى، على خلاف الطبيب أو عالم الطبيعة أو الفيلسوف لا يستطيع أن يكون مربياً بتعلم المبادئ التربوية والمدرسية العامة ومعرفة القضايا التي كانت تقدمية وبناءة في أرضية خاصة، لأن المربين هم الذين يواصلون العمل الذي تعهد به الرسل في التاريخ، والآية القرآنية الكريمة ﴿وما أرْسلْنا مِن رسولٍ إلا بِلِسان قوْمِهِ﴾ (إبراهيم: 4)، تعني أن من تعهد بإيقاظ الناس وتربيتهم، عليه أن يتحدث إليهم بلغتهم، ليس بالمعنى الذي قاله كل المفسرين، أن موسى، على سبيل المثال كان يتحدث بالعبرية، ومحمد ﷺ كان يتحدث بالعربية، ليس هذا في حاجة إلى قول، وهل يصح أن يبعث رسول إلى قوم من اليهود ويتحدث بالصينية، مثلاً؟ إن اللسان المقصور هو ثقافة قوم ما وروحهم وعواطفهم آلامهم وأمانيهم والجو الفكري والروحي والقومي عنده.[36]

وإذا كان الدين يحكم الحياة بقيمه ومقاصده وقواعده العامة وأحكامه القطعية، لذا ينبغي التمييز القائم على ضوابط محددة بين القيم الدينية الأساسية التي تتضمنها النصوص الصحيحة الثابتة وبين

---

[35] المرجع السابق.

[36] شريعتي، على. **العودة إلى الذات**، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا. القاهرة: الزهراء للإعلام العربي، 1986، ص 293-294.

الصور التطبيقية التي أملتها ظروف البيئة، أي تحرير الدين من أسر صور التطبيق التاريخية. إن النظم السياسية والاقتصادية تركيبات من صنع الإنسان، ومهمة الدين أن يوجه واضعي النظم وجهة الخير وأن يثبت القيم الخلقية الهادية في وضع تلك النظم وتطبيقها.[37]

إن هذا يتطلب من الجماعة التربوية في العالم الإسلامي الانطلاق من قاعدة (إسلامية العلوم التربوية)، وهذا يعني ممارسة النشاط المعرفي التربوي، كشفاً وتجميعاً وتركيباً وتوصيلاً ونشراً من زاوية التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان.[38]

ومن هنا فإن القائمين بالعلوم التربوية تقع على عاتقهم مسؤولية التضلع في أصول العلوم التربوية، والإحاطة بكل ما يمكن أن تقدمه هذه العلوم، وهذا هو المطلب الأول لتحقيق كفاءة عالية. وعليهم بعد ذلك دمج هذه المعرفة في البنية الأساسية للتراث الإسلامي، بعد عملية غربلة دقيقة يتم فيها حذف بعض عناصرها وتصحيح وتعديل وإعادة تفسير البقية منها، بما ينسجم ويتماشى مع نظرة الإسلام العالمية وكل ما يمليه الإسلام من قيم ومفاهيم. كما يجب تحديد علاقة الإسلام بكل وضوح بفلسفة هذه العلوم أي بطرقها وأهدافها كما يجب أيضاً أن تستحدث طريقة جديدة يمكن بموجبها أن توجه لهذه العلوم بعد إعادة تشكيلها، لخدمة المثل الإسلامية العليا. وأخيراً، يتعين على هؤلاء المربين، بالقدوة التي يضربو ا، بوصفهم رواداً في هذا العمل، أن يعلموا الأجيال اللاحقة من المسلمين وغير المسلمين اتباع آثارهم في توسيع نطاق المعرفة التربوية واكتشاف أسرار جديدة للسنن الإلهية في الخلق، وكذلك إيجاد مفاهيم جديدة تفضي إلى تحقيق مشيئة الخالق ومجموعة أوامره ونواهيه ووصاياه بين البشر.[39]

2. العدل التربوي

مثلما هي القاعدة الإسلامية في العدل على وجه العموم ألا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى، فهكذا قاعدة العدل التربوي أن يحصل كل إنسان، وخصوصاً هؤلاء الذين في مرحلة طلب التعلم، على حقه في التعليم وفي التربية بغض النظر عن أية عوائق ليست من كسبه هو مثل الفقر، والطبقة، والمذهب، واللون، والبيئة، بحيث يكون فيصل التفرقة هو القدرة على الكسب المعرفي، بل إن الباحثين والمفكرين قد كشفوا من خلال العديد من البحوث والدراسات، أن المسألة ربما تكون أبعد من ذلك، على أساس أن جملة الظروف ا تمعية التي يعيشها طالب التعلم غالباً ما تؤثر على كم الكسب المعرفي

---

[37] أبو ا د. **رؤية إسلامية معاصرة**. مرجع سابق، ص 25.

[38] خليل، عماد الدين. **إسلامية المعرفة**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1990، ص8.

[39] المعهد العالمي للفكر الإسلامي. **إسلامية المعرفة**، مرجع سابق، ص 51.

ونوعه، وبالتالي، فمن الضروري أن يمتد البصر بحقيقة العدل التربوي، إلى ما يتصل بالعدل الاجتماعي، وهو ما يحتم علينا ألا نعزل بين الأمرين.

ومن هنا فلابد أن نتأكد من تلك الحقيقة التي تقول إن عدالة الإسلام وحضارته هي للإنسان بإطلاق، أياً كان أصله العرقي أو اللغوي أو طبقته أو عقيدته، وهي حضارة تنشر أنوارها في كل فجاج الأرض وبين كل أقوام البشر دون تمييز أو محاباة أو تحامل أو استعلاء:﴿وما أرْسلْناك ِإلا رحْمةً ِللْعالَمِين﴾ (الأنبياء: 107).﴿تبارك الذِي نزلَ الْفرْقَانَ علَى عبْدِهِ ِليكُونَ ِللْعالَمِين نذِيرًا﴾ (الفرقان: 1) ﴿وما أرْسلْناك ِإلا كَافةً ِللناسِ بشِيرًا ونذِيرًا﴾ (سبأ: 120)، فعدالة الإسلام -إذ يشرع أحكامها رب العالمين الذي تعالى سبحانه عن الانحياز والتمييز- هي للناس أجمعين وليست مقصورة على فئة، حتى إ ا حين تعلن الحرب على البغي إذا سدت سبل الإصلاح، تفتح طريق الرجوع إلى الحق، فإن رجع الباغي إلى الحق أخذ مكانه فوراً بين جماعة المؤمنين دون حقد أو حساسية[40] :﴿فَإِنْ بغتْ ِإحْداهما علَى الْأُخْرى فَقَاِتلُوا الِتي تبْغِي حتى تفِيءَ ِإلَى أَمْرِ اللهِ فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلِحوا بيْنهما ِبالْعدْلِ وأَقْسِطُوا ِإن الله يحِب الْمقْسِطِين﴾ (الحجرات: 9).

وحق التعليم واحد من متطلبات توفير الكرامة للإنسان، وتؤكد نصوص القرآن أن المحافظة على كرامة الإنسان وحقوقه من المقاصد الكلية للشريعة الإسلامية، بحيث يعد المساس ذه الكرامة وتلك الحقوق انتهاكاً لهذه المقاصد، وعدواناً على حق من حقوق الله.[41]

وإذا كان الإسلام في تربيته للإنسان يحتم عليه أن يتغلب على مواقف الضعف والظلم، فإن هذا لا يتأتى إلا بمقدار الوعي بتلك المقولة الأساسية، والتي تشكل قاعدة في بناء الشخصية، ألا وهي أن المؤمن القوي خير من المؤمن الضعيف.

والظلم ليس فقط مجرد حرمان من حق في مال أو في أرض أو في موقع ... مما يقع تحت طائلة القانون، ولكنه يشمل كل مظاهر حرمان الإنسان من حق من حقوقه، ومن هنا فإن عدم حصول بعض الناس على حقهم في التعليم هو صورة من صور الظلم، والمعاملات التي تميز بين المتعلمين داخل مؤسسات التعليم بناء على مواقعهم الطبقية صورة من صور الظلم، بل إن حصول الأفراد على أكثر مما تؤهلهم له قدرا م واستعدادا م هو كذلك صورة من صور الظلم.

ومن ثم فإن الذين يتعاونون في سبيل تقديم الخدمة التعليمية إلى الفقراء الذين تعجزهم حالتهم المالية عن الحصول على حق التعليم أو مواصلته هم صورة من صور التناصر التي أمر ا الإسلام المسلمين،

---

[40] عثمان، محمد فتحي. **القيم الحضارية في رسالة الإسلام**، الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1981، ص110.

[41] هويدي، فهمي. **الإسلام والديموقراطية**، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، 1993، ص 27.

ذلك أن أمر الله الواضح وإرشاد رسوله البين أن جماعة المسلمين مسؤولة عن حماية الحق بعملها وتأييدها كما هي مسؤولة عن حمايته بالقول والبيان، فـ"المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله" وعبارة النبي ﷺ في التعريف بمبدأ التناصر تستوقف النظر طويلاً، فهو يقول: "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً، فقال رجل: يا رسول الله أنصره إذا كان مظلوماً، أفرأيت إن كان ظالماً، كيف أنصره؟ قال: تحجزه أو تمنعه من الظلم، فإن ذلك نصره."

ومن المعلوم أن تكلفة التعليم في عصرنا الحاضر أصبحت باهظة، سواء بالنسبة للدولة أو بالنسبة للفرد، ولقد عمت مختلف ا تمعات مقولة تؤكد أن ليس على الدولة أن تقدم الخدمة التعليمية مجانية لكل المواطنين، حيث إن ذلك يثقل كاهلها، ومن ثم فعلى القطاع الخاص أن يستثمر ما لديه من أموال في المشروعات التعليمية، بيد أن التجربة العملية في هذا الشأن تشير إلى حرمان ملايين من المواطنين الذين لا يستطيعون تحمل تكلفة التعليم الخاص، بينما يستطيع آخرون ذلك لا لتميز عقلي أو علمي وإنما لتميز اقتصادي واجتماعي.

ومن هنا وجب على أغنياء المسلمين أن يتقدموا للمساهمة في مواجهة هذه المشكلة بما يعزز حق المسلم الفقير في التعلم، مثلما أكدت على ذلك تجربة (الأوقاف) في الحضارة الإسلامية، فالمال مال الله وللناس فيه حق سواء كان هذا المال مخزوناً في بيت مال المسلمين (لدى الدولة)، أو مخزوناً لدى الأغنياء ومسؤولية الأغنياء تجاه الفقراء تعززها وتلاحقها نصوص كثيرة، وفتاوى حاسمة وحازمة، فنصيب الفقراء يعطى باعتباره حقاً، وليس على سبيل المن والصدقة.[42]

ج- وأبلغ من أوضح هذا الحق، وأيده بالدلالة الوفيرة من الكتاب والسنة، ومن أقوال الصحابة والتابعين هو الإمام أبو محمد بن حزم، الذي يعتمد في فقهه على ظواهر النصوص وحدها دون اعتراف برأي أو قياس، فقد وجد هنا من النصوص الصحيحة في ثبو ا، الصريحة في دلالتها، الكثيرة في عددها، ما جعله يقرر في قوة وصراحة أن من الواجب الديني فرض حقوق إضافية سوى الزكاة على الأغنياء القادرين في كل بلد حتى يكتفي فقراؤه، وتسد حاجا م الأصلية بحيث تتحقق لهم متطلبات: الغذاء الكافي، والملبس المناسب، والمسكن الملائم.[43]

وناقش ابن حزم الرأي الذي تبناه بعض الفقهاء من أنه لا يجوز أن يفرض في المال حق سوى الزكاة مناقشة صارمة، لم يدع لأحد بعدها مجالاً لرد أو اعتذار، وكان مما كتبه في كتابه (المحلي)ما نصه:

[42] هويدي، فهمي. **حتى لا تكون فتنة**، القاهرة: دار الشروق، 1989، ص 155-156.

[43] القرضاوي، يوسف. **مشكلة الفقر وكيف عالجها الإسلام.** القاهرة: مكتبة وهبة، 1980، ط4، ص114-115.

"وفرض على الأغنياء من أهل كل بلد أن يقوموا بفقرائهم، ويجبرهم السلطان على ذلك، إن لم تقم الزكاة ـم ... فيقام لهم بما يأكلون من القوت الذي لا بد منه، ومن اللباس للشتاء والصيف بمثل ذلك، وبمسكن يكنهم من المطر والصيف والشمس وعيون المارة."

وإذا استرجعنا ما أشرنا إليه في مستهل هذه الدراسة من حيوية التعليم للأمة الإسلامية في عصرنا الراهن، فإننا – قياساً على ذلك– يمكن أن نضم حق التعليم إلى هذه الحقوق السياسية الثلاثة التي أكد عليها ابن حزم.

3. التنمية العقلية

عندما نتناول التنمية أو التربية العقلية، فإن هذا لا يعني أن هناك قوة معينة اسمها العقل كامنة داخل الدماغ، ذلك أن المفهوم الذي ساد طويلاً عن العقل باعتباره قوة قائمة بذا ا، دفع مفكري التربية إلى التأكيد على أهمية حشوه بالمعارف والمعلومات، على أساس أن هذا من شأنه أن "يقويه" تماماً مثل أن تناول الجسم كمّاً معيناً من الغذاء من شأنه أن يقويه. إننا نتناوله هنا باعتبار أنه "فعل" ونمط معين من السلوك يتسم بالمنطقية والرشد. ولعل هذا يفسر لماذا لم يرد اسم (العقل) بالقرآن، وإنما جاءت الإشارة إلى عملياته مثل التدبر والتفكير والتبصر.. وهكذا.

وأهمية هذه النظرة تربوياً تكمن في أننا لا نسعى إلى أن "نخزن" معارف ومعلومات داخل عقل، خاصة وأننا في عصر عرف بأنه يمثل عصر الانفجار المعرفي بما يتسم به من سيولة لا مثيل لها في تدفق المعلومات، بحيث أصبح من المستحيل أن يستهدف التعليم تزويد المتعلمين بمثل هذا الكم الهائل، ومن ثم، فالحال يكمن في تنمية التفكير، وفي التنمية العقلية بحيث يمتلك المتعلم قدرة ومهارة على أن يبحث عن المعرفة بنفسه، ليظل دائماً أبداً متعلماً، وبحيث يملك القدرة والمهارة على الفحص النقدي لما يرد إليه من معلومات، وبحيث يملك القدرة والمهارة على توظيف مثل هذه المعلومات فيما هو نافع له ولأمته، وبحيث يملك القدرة والمهارة على حسن الاختيار والانتقاء من هذه المعلومات. وفضلاً عن ذلك فإن أجهزة الحاسب الآلي أصبحت تقوم عن الإنسان بعمليات خزن المعرفة واستدعائها بدرجات ومستويات تفوق قدرة الإنسان الفرد بمراحل، وبالتالي يكون على التعليم أن يستغل هذه الفرصة فيوجه اهتمامه وتركيزه على العمليات العقلية نفسها.

ومن أولى خطوات التنمية العقلية، تحرير العقل المسلم من الجمود والتقليد الأعمى، وتحريره من الغرور، وتحريره من الهوى، تحريره من الجمود والتقليد الأعمى للسلف، سواء أكان هذا السلف هو سلفنا نحن، أم سلف الحضارة الغربية.

وما يجعل هذه الخطوة على درجة كبيرة من الأهمية أننا ورثة تقاليد ذات حساسيات شديدة لأية مراجعات لآراء أو مذاهب تكلمت ا شخصيات كرست مشروعيتها ومكانتها التاريخية في العقول والقلوب والنفوس، وذلك لخلط سابق تكرس –أيضاً– بين الرأي وقائله حتى كاد البعض ينظر إلى الرأي كأنه ذات صاحبه. فأي نقد يوجه لرأي قال به أو تبناه أحد قيادات الرأي أو المذاهب يعد بمثابة نقد لصاحب الرأي أو المذهب، فإذا كان (النقد) عندنا قد أخذ معنى السب والهجو والآراء قد تشخصت لعوامل تاريخية ومعاصرة فإن ذلك يعيننا على فهم كثير من الأسباب التي تحول بين بعض من لديهم ما يقولون والإمساك عن الإفصاح عنه والتصريح به.[44]

ويفسر علماء النفس جمود كثيرين على التقليد والتمسك بالتقاليد أنه آلية دفاعية ضد قلق المسؤولية الذاتية. فالتقاليد بما يسبغ عليها من صفات القانون الطبيعي-تتضمن تبريراً للعجز الذاتي عند الإنسان المقهور- فإذا كان راضخاً أو فاشلاً أو بائساً، وإذا كان عاجزاً عن تحمل تبعة مصيره والنهوض للتحديات التي تطرحها عليه علاقة القهر وضرورة التحرر منها، فليس الذنب ذنبه، بل هو نظام الحياة الذي قسم له دوره وحدد له مكانته، فكأن التمسك بالتقاليد يحمي الإنسان المقهور من مشاعر الخزي الذاتي المرتبطة بالمهانة التي تتصف ا مكانته الاجتماعية، وفضلاً عن ذلك فإن التمسك بالتقاليد يحمي الإنسان المقهور من مجا ة ذاته، تلك ا ا ة التي تقلقه كثيراً من الهروب نحو الخارج، أي الذوبان التقليدي والشائع، وانضواء تحت لواء المألوف.[45]

وإذا كان السبيل الأساسي لتنمية العقل هو إتاحة فرصة حرية التفكير أمامه، فإن البعض يضع محاذير خاصة بكتابات قد تكون ضالة تنشر الضلالات بين الناس، لكن التجربة تثبت بما لا يدع مجالاً للشك أن فساد الرأي لا يقاوم بحجبه ومصادرته، وإنما الوسيلة الأوفق هي إفساح ا ال أمامه كي يظهر ويعلن عن نفسه، مسفراً عن وجهه وحقيقته وحجته، حتى يتعامل معه المصلحون على مرأى ومسمع من الجميع، وليس هذا هو منطق العقل وحده، وإنما هو منطق الشرع أيضاً الذي نستدل عليه من مطالعة كتاب الله ذاته، الذي أثبت بين دفتيه جميع المقولات التي ترددت في نقض الرسالة والنبوة، بل وفكرة الألوهية والتوحيد ذا ا، سواء صدرت تلك الدعاوى عن الكارهين من أتباع الديانات السماوية – اليهود خاصة – أو صدرت عن المنافقين أو المشركين.[46]

---

[44] العلواني، طه جابر. **الفكر التقليدي ما له وما عليه**، مرجع سابق، ص5.

[45] حجازي، مصطفى. **التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور**، بيروت: معهد الإنماء العربي، 1992،ص109.

[46] هويدي، فهمي. **المفترون**، القاهرة: دار الشروق، 1996، ص 152.

ومن سبل تنمية العقل، الإيمان الذي لا يتزعزع بالتكامل بين الوحي والعقل، فإذا كان العقل هو وسيلة الإنسان للإدراك وطلب الأسباب وحمل المسؤولية، فإن الوحي المنـزل إلى الإنسان من لدن الخالق العظيم مقصود به هداية الإنسان وتكميل إدراكاته، وذلك بتحديد غايات الحياة الرشيدة للإنسان وتحديد مسؤولياته في هذه الحياة وترشيد توجهاته فيها ووصل إدراكه الجزئي بالمدركات الكلية فيما وراء الحياة وعلاقات الكون، وكليات المركبات والعلاقات والمفاهيم الإنسانية والاجتماعية اللازمة لتمكين العقل الإنساني والإرادة الإنسانية من حمل مسؤوليتها وترشيد جهودها وتصرفاتها وفق الغايات المحددة لها في هذه الحياة.[47] ولذلك فالوحي والعقل ضروريان ومتكاملان لتحقيق الحياة الإنسانية الصحيحة في هذه الأرض.

وانطلاقاً من حقيقة حرص الإسلام على التنمية العقلية، يستنفر العقل المسلم كي يعمل، في تحصيل الوعي والمعرفة، سبلاً وأدوات من أجل "النظر والتدبر والتعقل والبينة والبرهان والجدل.. إلى آخر هذه الأدوات التي استنفرها ووظفها، لا في العرفان الباطني وحده، ولا لمعرفة المادة فحسب، وإنما لفقه الواقع الدنيوي والوحي الإلهي، والنفس الإنسانية، أي للوعي بالذات، والمحيط، والمبدأ والمسيرة، والمصير جميعاً.[48]

ولئن جاء الوحي بغاية أن يصبح حياة للناس، وأن تكون أوامره ونواهيه سيرة عملية للخلق، فإن في طبيعة خطابه المتصف بالعموم والشمول، والبريء من قيود الزمان والمكان مجالاً لأن يكون للعقل فسحة الاجتهاد في تنـزيل الأفهام على واقع الحياة: تبيناً لما يندرج تحت كل حكم من وقائع، وتثبتاً من استجماع الوقائع للشروط التي تخول تنـزيل الأحكام عليها، وتأجيلاً لذلك التنـزيل إذا ما تبين أن وقوعه يفضي إلى الحرج والمشقة، وبذلك تكون الأفهام القطعية للوحي ثابتة على مر الزمن تحقيقاً لخلود الدين، ويكون تنـزيلها في الواقع الغاية من الدين التي يحققها العقل بالاجتهاد، فيما عرف في الأدب الأصولي بتحقيق المناط، وهو الاجتهاد الذي قال فيه الشاطبي إنه لا ينقطع ما وجد الإنسان.[49]

إن هذه العقيدة إذ تعلي من شأن العمليات العقلية، وإذ تلح على النظر والتأمل والتفكر والتدبر في جوانب الكون المختلفة، مادة، وإنساناً، واجتماعاً، وإذ تنبذ التقليد بغير دليل، وإذ تصر دائماً على استخدام الحجة والبرهان والدليل العقلي، في القضايا الدينية المختلفة، دون أن تضع قيوداً على حركة العقل إلا مما يتصل بمنظومة القيم الأخلاقية وأصول منهج البحث العلمي، وشروط التفكير السليم، لِمَنْ

---

[47] المعهد العالمي للفكر الإسلامي. **إسلامية المعرفة**، مرجع سابق، ص112.

[48] عمارة، محمد. **معالم المنهج الإسلامي**. القاهرة: دار الشروق،1991، ص54.

[49] النجار، عبد المجيد. **خلافة الإنسان بين الوحي والعقل**. هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1993، ط2، ص135.

شأ ا أن توفر للعقل التربوي فرصاً واسعة متعددة لأن يصول ويجول في مختلف القضايا التي تتصل بتنشئة الإنسان وتربيته، وبالتالي تمده بالغذاء الوافي كمّاً، المتنوع كيفاً، مما يمكنه من أن يكون خير معين على اقتحام مشكلات الحاضر، والمساهمة في بناء المستقبل على أسس راسخة من الوحي ومن العقل.

4. التربية العمرانية

يجعل النموذج الحضاري الإسلامي أهداف الإنتاج والاقتصاد في خدمة الأهداف الأشمل للمجتمع، وفق قواعد الاستخلاف كما حدد الشرع، وهي لا تغالي بالتالي في وزن الأمور الاقتصادية على نحو ما فعل أهل الغرب، وعلى هذا فإنه إذا كان الإتقان في صناعة السلع المادية أمراً مطلوباً وإنجازاً محموداً، فإن الإتقان في تربية ذرية صالحة يعتبر عندنا أولى بالطلب والحمد.

ونحن نؤمن بأن دعم الأسرة وتنشئة أجيال جديدة مؤمنة ومجاهدة يأتي قبل إنتاج مزيد من الأحذية والأقمشة، وحتى بمعايير هذا الإنتاج الاقتصادي والسلعي فإن تنشئة أجيال جديدة مؤمنة وتربيتها على ا اهدة والنظام (وهي مهمة تعجز عنها المدارس وحدها)، يزيد الطاقة الإنتاجية ومعدلات مستمرة مطردة في المستقبل، بينما يؤدي الانخراط الأعمى للمرأة في العمل خارج البيت إلى انخفاض معدلات الإنجاب وإهمال التربية للأجيال الجديدة، والأثر السلبي لذلك على العملية الإنتاجية لا يحتاج إلى إثبات.

ولا يعني هذا بأي حال من الأحوال إنقاصاً من دور المرأة، وقدر ا على العطاء المتميز بل هو تنظيم لقدرا ا ولدورها في إطار مفهوم أرحب لما يعنيه الإنتاج. ذلك أننا لا نحصر معنى الإنتاج في العمل بالمصانع وما أشبه خارج الم ل، فالعمل وبخاصة في ميادين لا يغني عنها فيها الرجل مثل قطاعات التعليم والطب والتمريض وغيرها فضلاً عن العمل.

وتقوم التربية للإعمار في الإسلام على ذلك الركن الأساسي ألا وهو الذي عبرت عنه الآية القرآنية التي يقول فيها عز وجل:﴿وإِذْ قَالَ ربك لِلْملاَئِكَةِ إِني جاعِلٌ فِي الأَرْضِ خلِيفَةً﴾ (البقرة: 30)، وقوله سبحانه: ﴿هو أَنشأَكُمْ مِن الأَرْضِ واسْتعْمركُمْ فِيها﴾ (هود: 61)، فهذا يعني أن الله عز وجل استخلف الإنسان على الأرض ليقوم فيها بواجب الإعمار، وهذه فريضة يستحيل حسن القيام ا بغير تعليم.

وتبعية الاستخلاف تعني تسخير ما استخلف الإنسان فيه لخدمة الخلق –المستخلفين– وتمكينهم منه، تمكين استعمال أو ملكية انتفاع ﴿هو الَذِي خلَق لَكُمْ ما فِي الأَرْضِ جمِيعًا﴾ (البقرة: 29) ﴿وسخر لَكُمْ ما فِي السموات وما فِي الأَرْضِ جمِيعًا منْه إِن فِي ذَلِك لآيات لِقَوْمٍ يتفَكَرونَ﴾ (الجاثية: 13)، ﴿ولَقَدْ مكناكُمْ فِي الأَرْضِ وجعلْنا لَكُمْ فِيها معايِش قَلِيلاً ما تشْكُرونَ﴾ (الأعراف: 10).

كما تعني تبعة استخلاف الإنسان، العمل، كدحاً وكداً، وباستمرار على تنمية المال خلال الزمن أو تثميره، حتى قيام الساعة، والعمل المطلوب هو العمل الصالح، والذي تزكو به النفس، وتقوم به الأخلاق، وتتسع به دائرة البر ويحفظ به الدين والبدن والعقل والمال والنسل، أي العمل الذي يحقق الإعمار[50]، يقول عز وجل: ﴿وعد الله الذين ءامنوا منكم وعملوا الصالحات ليستخلفنهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم وليمكنن لهم دينهم الذي ارتضى لهم وليبدلنهم من بعد خوفهم أمنا يعبدونني لا يشركون بي شيئا﴾ (النور: 55).

ومن البديهي أنه لا إعمار ولا إنتاج بغير علم، وكلما زاد نصيب الفرد أو الجماعة من العلم، ومن استغلال حقائق العلم ومدلولاته ومكتشفاته ومخترعاته، كلما تضاعف الإنتاج وتكاثر في شتى ا الات، فاغتنى الفرد واغتنت الجماعة، فحيث وجد العلم وجدت الثروة، وقد خطت البشرية خطوات واسعة، كان العلم مقياساً لكل خطوة تخطوها، وكان كل توقف في حيا ا، أو تخلف في سيرها، أساسه الجهل والظلام والحاجة.

ولأن الإعمار ليس فقط بناء مادياً، وإنما هو إنساني بالدرجة الأولى كان للتنمية البشرية مكا ا المرموق في النموذج الحضاري الإسلامي، إذ ينفرد الإسلام في هذا ا ال بنظرة أوسع مدى وأرحب نطاقاً، فيحرص على أن تكون التنمية البشرية شاملة لكل جوانب الإنسان البدنية والعقلية والروحية، ولذلك نراه يضع الأسس الفعالة لسلامة بدنه من الأسقام والأمراض، وتنشيطه بالرياضة والعمل، والحفاظ عليه من كل ما يؤذيه أو يوهن قواه أو يعرقل نموه[51]، فالإسلام يطلق لعقل الإنسان العنان ليفكر ويتعلم ويبحث ويهتدي ويكتشف ويخترع ويؤلف ويملأ قلبه بحب الإنسانية والعمل لخير البشرية، وينقى روحه بالعبادات والقيم الفاضلة، وفي هذا يقول رسول الله ﷺ : "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" [52]، وقال كذلك: " لا ضرر ولا ضرار."[53]

إن الله تعالى يصور البشرية في أحسن صورة حثاً لنا على أن نبقيها كذلك شكلاً وموضوعاً، فقد قال تعالى:﴿لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم﴾ (التين: 4)، وقال:﴿الذي خلقك فسواك فعدلك. في أي صورة ما شاء ركبك﴾ (الانفطار: 7-8). ويميز الله تعالى هذه البشرية عن سائر المخلوقات بعقل مدبر، ولسان معبر، وإرادة تذلل العقبات و يمن على كل شئ، ولهذا سخر لها ثروات الأرض والكون

---

[50] الغزالي، عبدالحميد. **حول المنهج الإسلامي في التنمية الاقتصادية.** المنصورة: دار الوفاء، 1989، ص70.

[51] النجار، عبد الهادي علي. **الإسلام والاقتصاد.** الكويت: ا لس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (63)، مارس 1983، ص 49.

[52] أخرجه الخمسة إلا أبا داود.

[53] رواه مالك في الموطأ عن أبي سعيد الخدري.

وطاقاته في البر والبحر والجو، تصرفها بعقولها، وتديرها حسب ما فيه صالحها، وتكتشف أسرارها جيلاً بعد جيل. وقد جعل الله من العبادة النظر والتفكير في هذه الثروات، حتى يدرك الإنسان فضل الله عليه، فلا يخضع إلا له وحده، ﴿ولَقَدْ كَرَّمْنا بَنِي ءَادم وحملْناهمْ فِي الْبر والْبحْرِ ورزقْناهمْ مِن الطيباتِ وفَضلْناهمْ علَى كَثِيرٍ مِمنْ خلَقْنا تفْضِيلا﴾ (الإسراء: 70).

وحتى في مجال التنمية الاقتصادية التي قد ينصرف مفهومها إلى النواحي المادية وحدها، نجد تربية الإسلام تبرز تلك العروة الوثقى بين القيم الاقتصادية والأخلاقية، وهذا ما يتبدى لنا في موقف النبي ﷺ من الرجل الأنصاري الذي جاء يسأله فلم يعطه، وإنما طلب منه أنه يبيع ما في م له من متاع ويجمع منه رأسمال يكفي لبدء مصلحة منتجة تغنيه عن السؤال. روي عن أنس بن مالك ﷺ: "أن رجلاً من الأنصار جاء إلى النبي ﷺ يسأله فقال لك في بيتك شيء قال بلى حلس نلبس بعضه ونبسط بعضه وقدح نشرب فيه الماء قال ائتني ما قال فأ اه ما فأخذهما رسول الله ﷺ بيده ثم قال من يشتري هذين فقال رجل أنا آخذهما بدرهم قال من يزيد على درهم مرتين أو ثلاثاً قال رجل أنا آخذهما بدرهمين فأعطاهما إياه وأخذ الدرهمين فأعطاهما الأنصاري وقال اشتر بأحدهما طعاماً فأنبذه إلى أهلك واشتر بالآخر قدوماً فأتني به ففعل فأخذه رسول ﷺ فشد فيه عوداً بيده وقال اذهب فاحتطب ولا أراك خمسة عشر يوماً فجعل يحتطب ويبيع فجاء وقد أصاب عشرة دراهم فقال اشتر ببعضها طعاماً وببعضها ثوباً ثم قال هذا خير لك من أن تجيء والمسألة نكتة في وجهك يوم القيامة إن المسألة لا تصلح إلا لذي فقر مدقع أو لذي غرم مفظع أو دم موجع."[54]

فإذا حللنا هذه القصة من حيث أبعادها الخلقية نرى كيف يحل الرسول ﷺ أزمة اجتماعية تعرض عليه صورة متسول من المساكين، فيفضل ﷺ حلها في نطاق "الواجب" على "الحق"، أو إذا قدرنا الأبعاد الاقتصادية فإننا نراه ﷺ يفضل الحل في نطاق الإنتاج.

- وحرص الإسلام على إرساء العديد من القواعد في التربية الاقتصادية من شأنه ترشيد السلوك الاقتصادي، مما يعني إضافة إلى القوة القائمة، وربما يضيق المقام عن التفصيل في مثل هذه المبادئ، ونلتفي في هذا المقام بالإشارة إلى ضرورة الاقتصاد في النفقات، وتجنب الإسراف والتبذير، والبعد عن حياة الترف والمظاهر الجوفاء. فهذه المبادئ وأمثالها، وما تستند إليه من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية موجهات أساسية لبناء مجتمع الكفاية والرشد والنماء والعمران.

[54] انظر شرح سنن ابن ماجه للسدي، وعون المعبود في شرح سنن أبي داود،

http://hadith al-islam.com/Display asp?DOC=5&ID=70846&search Text=فاحتطب

خاتمة:

فإن الإنسان ليشعر بكثير من القلق وهو يكتب عن التربية، بوصفها القضية المركزية في حياة الأمة، وذلك نظراً لأن الأبواب تنفتح على كم كبير من الهموم والمشكلات، ومحاولات التفسير واجتهادات استشراف المستقبل؛ وكأن الحديث يكون عن جميع أبعاد الواقع الذي تعيشه الأمة في حاضرها أن تطمع إليه في مستقبلها.

ومع ذلك فقد اجتهدت هذه الورقة في الكشف عن الموقع المركزي لقضية التربية في فهم واقع الأمة وأسباب تخلّفها. وتمثل التربية هذا الموقع في حالة الأمة الإسلامية أكثر من أمة أخرى نظراً لأن الإسلام منهج تربوي يستهدف البناء العقلي والنفسي والسلوكي للإنسان وصياغة شخصية ليس عن طريق مؤسسات التربية المتخصصة فحسب، وإنما عن طريق أوساط المجتمع ومؤسساته وبنياته كلها.

وقد أشارت الورقة بإيجاز إلى بعض المشكلات التي يعاني منها الواقع التربوي في العالم الإسلامي وتنعكس آثارها على المستوى الحضاري للأمة في مجموعها. ومن تلك المشكلات عجز مؤسسات التعليم وقصورها في إعداد متطلبات التنمية في جوانبها المادية والمعنوية، وتكرس أنظمة الاستبداد في الواقع السياسي والاجتماعي مما يشل العمل التربوي ويعيق فاعليته فتمتلئ نفوس الغالبية من أبناء المجتمع بالرعب وتقتل قدرتهم على المبادرة والإبداع، وتثير في نفوس الأقلية من المجموعات الهامشية مشاعر الغضب فتلجأ إلى العنف وسيلة لمواجهة الظلم وبذلك تتبدد طاقة المجتمع وتحول دون استقراره وتعطل برامج تنميته وتقدمه. أما أساليب الغزو الفكري الخارجي التي مارسها التبشير والاستعمار فقد جعلت التعليم وسيلة تدمير داخلي ورافق ذلك تكريس لازدواجية التعليم وانشطاره إلى ديني ومدني وتطور أساليب للتربية الدينية المنقوصة، وأخرى للتربية المدنية المستغربة، ففقدت الأمة هويتها وأصبحت بحاجة إلى إعادة بناء.

وكان من العدل مع القارئ أن لا نتركه دون أن نتلمس معه ملامح العلاج وإمكانيته التي تجعل خطى الإصلاح التربوي تتقدم بشيء من الثقة بالنفس والأمل في المستقبل وكان مما اقترحناه السير في برامج التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية واشاعة العدل التربوي واعتماد التنمية العقلية وبناء برامج التربية على أساس من الفهم العمراني الحضاري.

وأخيراً فقد اعتبرنا ذلك كله مجرد (إطلالة)، لعلها تكون (مقدمة) لمجموعة من البحوث والدراسات التي نشعر أن الفكر التربوي الإسلامي في حاجة إلى اقتحامها فأغلب الأدبيات المتوافرة يدور حول "الماضي"، والقليل الذي دار حول قضايا أصولية، اكتفى بالوقوف عند حدود التنظير، لكن، قليلة هي

تلك الجهود التي اقتحمت مشكلات الحاضر وهمومه وبناء المستقبل وطموحاته، ولا شك في أن من معايير الدراسة الجيدة أن تلفت الأنظار إلى جوانب وقضايا مجهولة تحتاج إلى فحص وبحث ودراسة.

طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته

دكتور عبد الغنى عبود*

أولاً: تقديم: الخطاب التربوي والعمل التربوي

يكاد موضوع (الخطاب التربوي) أن يكون من الموضوعات التي قليلاً ما نتطرق إليها في أدبياتنا التربوية، رغم أهمية الموضوع في العصر الحديث، حيث أصبحت قضية التربية، وخاصة مع بدايات القرن العشرين، قضية من القضايا الشاغلة للجميع، باعتبارها قضية النمو للفرد والجماعة، بل وباعتبارها قضية أمن فردى وأمن قومي كذلك.

وقد كان لغياب الموضوع –رغم حضوره التام عند غيرنا وخاصة في البلاد المتقدمة- أسبابه، التي سنتبينها من المعالجة، كما كان لهذا الغياب آثاره المدمرة، التي سنتبينها إن شاء الله كذلك.

وتعرف معاجم اللغة – العربية والإنجليزية معاً – "الحديث" أو "الخطاب" Discourse عموماً بأنه "البحث، المباحثة، الخطاب، المقالة"[1]، أو "موضوع الرسالة"[2]، حيث "(خاطبه) مخاطبة، وخطاباً: كالمه وحادثه – ووجه إليه كلاماً.. ويقال خاطبه في الأمر: حدثه بشأنه".

إن "الخطاب: الكلام. وفى القرآن الكريم: "فقال أكفلنيها وعزني في الخطاب﴾ (ص: 23) و - الرسالة".[3]

وهكذا يستمد الخطاب ملامحه الأساسية من وصفه بشيء آخر، يدور حوله هذا الخطاب، ويكون الخطاب التربوي هو ذلك (الكلام) الذي يدور حول التربية، وأوضاعها وقضاياها

---

* أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية - جامعة عين شمس

[1] Badran, Mohammad and Khorshid, Zaki I. (compiled by). *Al-Nahda Dictionary, English-Arabic*, First Edition, Cairo: The Renaissance Bookshop,(without date) p. 2072

[2] Fowler, H.W. and Fowler, F.G. (Ed.). *The Concise Oxford Dictionary of Current English*, based on the Oxford Dictionary; Fourth Edition, Revised by McIntosh, Oxford: the Clarendon Press, 1959, p. 342.

[3] **المعجم الوسيط**. قام بإخراجه إبراهيم مصطفى وآخرون، وأشرف على طبعه عبد السلام هارون، الجزء الأول، القاهرة: مجمع اللغة العربية، 380هـ / 1960م، ص 242.

ومشكلا ا وهمومها، سواء كان هذا الكلام كلاماً شفوياً أو كلاماً مكتوباً، وسواء كان هذا الكلام تعبيراً عن فكر علمي منظم، أو كلاماً مرسلاً عاماً.. فإن هذا الكلام وذاك إنما يتشكل في عقل صانع القرار التربوي ومتخذه، ليتحول إلى آلية عمل تربوي، على نحو أو آخر.

وينجح هذا الخطاب التربوي بقدر ما يكون قادراً على تفعيل التربية في حركة الحيـاة في ا تمع؛ إذ التربية في أساسها عملية تنموية، فهي تنمية للفرد وتنمية للأمة على السواء. ولا يمكن أن يتأتى (تغيير) نمط الحياة الموجود في مجتمع ما، دون (تغيير) الأفـراد الموجـودين في ا تمـع أنفسهم، تغييراً ينطلق من (الواقع) الذي يحيونه، مولياً وجهه شطر التغيير المنشود، وهو ما لا يمكن أن يتم بدون التربية. وما لم يتم زرع التربية في قلب الحياة من حولها، بجوانبها المختلفة، ومـا لم يدر خطا ا حول هذه الجوانب، فإ ا ستتحول إلى عبء على هذه الحياة، كما نراه يحدث مـن حولنا في بلاد العالم الثالث.

ثانياً: جذور الخطاب التربوي

قد يظن أحد أن هذه العلاقة العضوية بين الخطاب التربوي وجوانب الحياة المختلفة من حوله، إنما هي إفراز من إفرازات الحياة المعاصرة وحدها، إلا أن هذا الظن لا بد أن يتبدد بسرعة، إذا عرفنا –مما وصلنا عن حياة الإنسان في البدايات- أن تربية الأبناء وإعدادهم الخلقي بدأ في حضن الأسرة الصغيرة ثم الأسرة الكبيرة والقبيلة، حيث يتولى الكبار تعليم الصغار، ويتولى القادة والحكماء توجيه العامة، وفق ما يتبقى لهم من آثار النبوة، وما يطرأ على ا تمع من غفلة ونسيان وضياع لهذه الآثار، ومن ثم ما يتم تطويره من خبرات أخرى نتيجة التجربة والممارسة العملية لأجيال البشر.

ومع كثرة الفساد الذي شمل الشعوب والأقوام وتنوع صور هذا الفساد فإن رحمة الله بالناس لم تنقطع "وإن من أمة إلاّ خلا فيها نذير" (فاطر: 24). كذلك فقد عرفت ا تمعات حكماء حافظوا على ميراث النبوة وكانوا أساتذة ومعلمين لأبنائهم وأقوامهم. وما لقمان الحكيم إلا مثالاً على هؤلاء: "يا بني أقم الصلاة وأمر بالمعروف وانه عن المنكر واصبر على ما أصابك إن ذلك من عزم الأمور. ولا تصعِّر خدك للناس ولا تمش في الأرض مرحاً إن الله لا يحب كل مختال

فخور. واقصد في مشيك واغضض من صوتك إن أنكر الأصوات لصوت الحمير." (لقمان: 16-18).

ونستطيع أن تتصور بالتالي أن الخطاب التربوي قد تطور في صوره المختلفة ليستجيب إلى متطلبات إعداد الأجيال الجديدة للحياة المادية والاجتماعية والروحية. ونستطيع أيضاً أن نتصور كيف أن بني آدم حاولوا في البداية أن يستقيموا على هداية الوحي الأولى وينشئوا أبنائهم عليها، وكان بعضهم يرى من خلالها أشياءَ الكون وأحداثه مظاهر لعظمة الخالق ودروساً يتعلم منها أسباب التمكين في الأرض[4]، وينسى بعضهم هذه الهداية ويتنكب هذه المعاني، فيفسد في الأرض ويهلك الحرث والنسل، ولا ينشئ الجيل الفاسد إلا جيلاً أكثر منه فساداً، حتى يصل الأمر بنوح عليه السلام أن يدعو على قومه "رب لا تذَر على الأرض من الكافرين دياراً. إنك إن تذرهم يضلوا عبادك ولا يلدوا إلا فاجراً كفّاراً" (نوح: 26-27).

وقد جاء الخطاب التربوي -في ديانات السماء- على ألسنة رجال، هم نماذج بشـرية فاضلة مختارة، بعثهم الله برسالته إلى الشعوب والأقوام، من أجل إنقاذهم من صـور الفسـاد في العقيدة، وما ينتج عنها من فساد في الواقع الاجتماعي والاقتصادي. ونظراً لأن فساد العقيدة كان عنصراً مشتركاً لدى الأقوام، فقد كان خطاب الأنبياء في هذه المسألة خطاباً واحداً: "وما أرسلنا من قبلك من رسول إلاّ نوحي إليه أنه لا إله إلا أنا فاعبدون" (الأنبياء: 25)، "ولقد بعثنا في كل أمة رسولاً أن اعبدوا الله واجتنبوا الطاغوت" (النحل: 36).

لكن أشكال الفساد الأخرى تعددت، فتعددت معها ألوان الخطاب التربوي النبـوي؛ فهذا هود عليه السلام يخاطب قومه: "أتبنون بكل ريع آية تعبثون، وتتخذون مصـانع لعلكـم تخلدون، وإذا بطشتم بطشتم جبارين فاتقوا الله.." (الشعراء: 128-130)؛ وهذا نوح عليه السلام يخاطب قومه: "ما أنا بطارد الذين آمنوا، إ م ملاقوا ر م ولكني أراكم قوماً تجهلون. ويا قوم من ينصرني من الله إن طرد م.." (هود: 29-30)؛ وهذا إبراهيم عليه السلام يخاطب قومـه: "إنمـا تعبدون أوثاناً، وتخلقون إفكاً، إن الذين تعبدون من دون الله لا يملكون لكم رزقاً، فابتغوا عند الله الرزق واشكروا له، إليه ترجعون" (العنكبوت: 17-18)؛ وهذا لوط عليه السلام يخاطب قومـه:

[4] "فبعث الله غراباً يبحث في الأرض ليريه كيف يواري سوأة أخيه، قال يا ويلتي أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب فأواري سوأة أخي، فأصبح من النادمين" (المائدة: 31).

"إنكم لتأتون الفاحشة ما سبقكم ا من أحد من العالمين. أئنكم لتأتون الرجال وتقطعون السبيل وتأتون في ناديكم المنكر.." (العنكبوت: 28-29)؛ أما شعيب فيخاطب قومه: "أوفوا الكيـل ولا تكونوا من المخسرين. وزنوا بالقسطاط المستقيم. ولا تبخسوا الناس أشياءهم ولا تعثوا في الأرض مفسدين واتقوا الذي خلقكم.." (الشعراء: 181-184).

ويؤكد القصص القرآني أن خطاب الأنبياء جميعاً كان خطاباً تربوياً يبدأ رقيقـاً حانيـاً ملؤه الرحمة والأمل، ويتوسل بالموعظة والتذكير، ولكنه ربما يتحول إلى خطاب تقريعي تعنيفـي يهز القلوب والعقول، إشفاقاً أن ينالهم العذاب. وقد يصل الأمر في حالة نوح-بعد ألف سنة إلا خمسين عاماً من الدعوة والوعظ والتذكير- إلى مواجهة أنّ النتيجة: "لن يؤمن من قومك إلا من قد آمن، فلا تبتئس بما كانوا يفعلون" (هود: 36) فيدعو عليهم الدعاء المعروف.

أما في الإسلام –الدين الخاتم الذي أرسله الله إلى الناس كافة، فمن المنطقي أن (يتنـوع) هذا الخطاب تنوعاً واضحاً، فنجد هذا الخطاب إلى (الناس) مثلاً، يختلف عنه إذا اتجه إلى (الـذين آمنوا) أو إلى (أهل الكتاب).

ومن أمثلة الخطاب **الذي يتجه إلى الناس كافة**، قوله سبحانه:

"يأيها الناس اعبدوا ربكم الذي خلقكم والذين من قبلكم لعلكم تتقون. الذي جعل لكم الأرض فراشاً والسماء بناء وأنزل من السماء ماء.."(البقرة: 21- 22)؛ "يأيها الناس كلوا مما في الأرض حلالاً طيباً، ولا تتبعوا خطوات الشيطان، إنه لكم عدو مبين. إنما يأمركم بالسوء والفحشاء، وأن تقولوا على الله ما لا تعلمون. وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا أو لو كان آباؤهم لا يعقلون شيئاً ولا يهتدون"(البقرة: 168 – 170)؛ "يأيها الناس قد جاءكم الرسول بالحق من ربكم فآمنوا خيراً لكم، وإن تكفروا فإن لله ما في السموات والأرض، وكان الله عليماً حكيماً" (النساء: 170).

ومن أمثلة الخطاب **الذي يتجه إلى الذين آمنوا**، قوله سبحانه:

"يأيها الذين آمنوا استعينوا بالصبر والصلاة، إن الله مع الصابرين. ولا تقولوا لمن يقتل في سبيل الله أموات، بل أحياء ولكن لا تشعرون. ولنبلونكم بشيء من الخوف والجوع، ونقص من الأموال والأنفس والثمرات.." (البقرة: 153 – 155)؛ "يأيها الذين آمنوا كلوا من طيبات ما رزقناكم، واشكروا لله إن كنتم اياه تعبدون. إنما حرم عليكم الميتة والدم ولحم

الخ ير.." (البقرة: 172- 173)؛ "يأيها الذين آمنوا أوفوا بالعقود، أُحِلّت لكم يمة الأنعام إلا ما يتلى عليكم غير محلّى الصيد وأنتم حرم، إن الله يحكم ما يريد. يأيها الذين آمنوا لا تحلّوا شعائر الله ولا الشهر الحرام.." (المائدة: 1- 2).

وإذا كان الخطاب الذي يتجه به القرآن الكريم إلى الناس كافة يبدو الاختلاف بينه وبـين الخطاب الذي يتجه به إلى المؤمنين، فإننا لا بد أن نجد الخطاب **الذي يتجه إلى أهـل الكتـاب** يختلف عن الخطابين، وهو ما نجده في مثل قول الله سبحانه:

يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواءٍ بيننا وبينكم، ألاّ نعبد إلاّ اللّه، ولا يتخذ بعضنا بعضاً أرباباً من دون الله.." (آل عمران:64)؛ "يا أهل الكتاب لم تحاجون في إبراهيم وما أُنزلت التوراة والإنجيل إلا من بعده، أفلا تعقلون؟" (آل عمران: 65)؛ "يا أهل الكتاب قد جاءكم رسولنا يبين لكم كثيراً مما كنتم تخفون من الكتاب ويعفو عن كثير، قد جاءكم من الله نور وكتاب مـبين. يهدى به الله من اتبع رضوانه سبل السلام، ويخرجهم من الظلُمات إلى النور بإذنه، ويهديهم إلى صراط مستقيم." (المائدة: 15– 17).

وثمة **تقسيمات أخرى للناس**، نراها في القرآن الكريم، كتقسـيمهم -مـن حيـث الاعتقاد- إلى مؤمنين وكافرين ومنافقين، حيث تبدأ (سورة البقرة) بالحديث عـن المـؤمنين المتقين، ثم تنتقل إلى الحديث عن الكافرين، ثم إلى المنافقين.

ومثلما نجد لكل فريق –في هذا الخطاب– جاً محدداً، فإننا نرى خطاب القـرآن الكـريم يسير على نفس النهج، عندما يقسم الناس إلى ذكر وأنثى مثلاً، أو إلى أطفال لم يبلغـوا الحُلُـم وأطفال بلغوها، أو إلى شباب وشيوخ، أو إلى علماء وجهال، أو إلى أعـراب وأعـاجم، أو إلى مسلمين وأهل كتاب، أو إلى نصارى ويهود.. وهكذا.

إ ا سنة الحياة.. أن يكون فيها تنوع، وأن يكون فيها تغير، وهو ما يعبر عنه القرآن الكريم بشكل واضح، ومن أجل ذلك نزل القرآن "منجماً، حسب الظروف والحوادث، لأنه كتاب بناء وتربية، لا كتاب ثقافة ومتاع.. جاء بمنهاج كامل للحياة والتربية، لصياغة نفوس، وبنـاء أمـة، وإقامة مجتمع.. (إنه) ..يسوق مع كل هزيمة خبرة، ومع كل نصر درساً، ولكل موقف تحلـيلاً،

كما كان بناؤه مظهراً رائعاً للخلود، مما جعله صالحاً للسير مع كل نفس، موجهاً لكل جيل، بانياً لكل أمة، لتماثُل النفوس، وتشابه الأحداث."[5]

وقد كان هذا النزول المنجم للقرآن هو سر خلوده، وسر ملاءمته لكل زمان ومكان، مثلما نرى في تحريم القرآن الكريم للخمر، حيث نرى ثلاث مراحل لهذا التحريم، مس -في أُولاها- الخمر مساً خفيفاً، وفي المرحلة الثانية منع الناس من الصلاة وهم تحت تأثير الخمر، وهو خطاب تربوي فَهِم منه كثير من الصحابة حكم التحريم؛ لأنّ مواعيد الصلاة موزعة على ساعات اليوم بصورة لا تبقي فرصة للخمر، ثم كانت المرحلة الثالثة هي مرحلة التحريم القاطع، في قوله سبحانه: "يأيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون. إنما يريد الشيطان أن يوقع بينكم العداوةَ والبغضاء في الخمر والميسر، ويصدكم عن ذكر الله وعن الصلاة، فهل أنتم منتهون؟ وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول واحذَروا، فإن توليتم فاعلَموا أنما على رسولنا البلاغ المبين" (المائدة: 90 – 92).

لقد فتح الإسلام – بهذا التدرج– صدره لكل بنى آدم.. أن يدخلوا في منهج الله، بل ودلّهم على سبيل دخول هذا المنهج، دون عنت أو إرهاق، ومن ثَم كان الإقبال عليه، وخاصة في هذا العصر، رغم الحملة الشرسة عليه في كل أرض الله.

وإذا كانت ثمة حرية يضع الباحثُ المدقّق في القرآن الكريم يده عليها، فيما يتصل بالحلال والحرام هكذا، فإن ثمة حرية أكبر لا تغيب عن الباحث فيما يتصل بأمور دنيا الناس، إذ إنه "بشهادة كبار المفكرين المسلمين أنفسهم، ليس في القرآن أكثر من خمسمائة آية في الأحكام، جلّها في العبادات، وما ينيف على مائة وتسعين فقط في الأحوال الشخصية (والمواريث) والنذور والأيمان. أما مجال العقود والالتزامات، وأكثر منه مجال القانون الجنائي والدستوري، فيشكّلان مجالين للتشريع فيما يندر معه النص، أو لا نص فيه. إن من أولئك المفكرين من رأى في ذلك حكمة إلهية، تقضى بترك الناس أحراراً، في تصريف أمور دنياهم".[6]

---

[5] شديد، محمد. **منهج القرآن** في **التربية**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ص 334-335.

[6] حميش، بنسالم. **التشكلات الأيديولوجية** في **الإسلام، الاجتهادات والتاريخ.** تقديم ماكسيم رودنسون ومحمد عزيز الحبابي، بيروت: دار المنتخب العربي، 1413هـ / 1993م، ص 24، 25.

ورغم أن "العلم والتكنولوجيا يعدان من القوى المحركة وذات الأهمية الكـبيرة في تنشـيط عملية التنمية"[7] في حياتنا المعاصرة، فإننا "نستطيع أن نقول: إن التربية اليوم في البلاد المتقدمـة، تربية دينية بالمعنى الواسع لكلمة الدين، شأنها في ذلك شأنُ التربية في كـل حضـارة سـبقت حضارتنا الراهنة. ومعنى أ ا تربية دينية، أن لها (خطّاً) واضحاً، تسير عليه."[8]

ذلك أن الدين يعنى –باختصار– "العادة والشأن"[9]، أو المسلك الذي يسـلُكه الإنسـان، روحاً وعقلاً وجسداً، منتظماً بصورة معينة، تعكس إيمان الإنسان –على نحو معـين– بالحيـاة، ونظرته إليها[10]، ومن ثم كان ما يذهب إليه العقاد –مثلاً- من أن "القرن العشرين كان حقيقاً أن يسمى بعصر (الأيديولوجية)، أو عصر الحياة على مبدأ أو عقيدة"، إذ "ليس أكثر من (المبـادئ والعقائد) التي نسمع عنها في هذا القرن، ويسمو ا بالمذاهب و(الأيديولوجيات)."[11]

وثمَة من يرى أن بداية التحول الجذري نحو الأصولية الدينية، التي بلغت ذرو ا في ايـات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، قد وضعت جذورها بعد الحرب العالمية الثانية، حيث بدأ الإسلام ينتعش من جديد، حماية لنفسه من الاستعمار ومن الصهيونية جميعاً، وحيـث تمّت زراعة إسرائيل –بالفعل- في فلسطين، وحيث بدأ التحرك الأنجلوسكسوني ضده، مما انتهى إلى ما نعيشه اليوم من مؤامرة، صارت معلنة، بكل تبجح.

ويرى العلامة الأمريكي فيليب فينكس -منذ منتصف القرن العشرين تقريباً- أن المسألة الدينية يجب أن تكون المهمة المركزية للتربية، وأن "هذه المهمة الدينية المركزية كامنة في كل تدريس، بغض النظر عن ميدان الدراسة، وهى الهدف الذي لا بد أن يسيطر على تدريس الرياضيات والآداب والفنون الميكانيكية والرقص الحديث والكيمياء العضوية والقانون.. فكل دراسة" إنما هي "وسيلة مناسبة لتدريس هذا الدرس الأساسي"،"وكل هيئة تربوية"، "يمكنها أن تكون -بل ويجب أن تكون- جهة للتعليم الديني".

---

[7] **العلم والتكنولوجيا والتنمية، قضايا العصر الشائكة.** سلسلة الكُتب المترجمة، ترجمة محمد أحمد عبد الدايم، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 1998.

[8] عبود، عبد الغنى. **التربية ومشكلات ا تمع**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي، 1992، ص 93.

[9] الرازي، محمد بن أبى بكر بن عبد القادر. **مختار الصحاح،** القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1369م - 1950م، ص 237.

[10] Fowler, H.W. and Fowler, F.G (ed.), Op. Cit., p. 1029

[11] العقاد، عباس محمود. **الإنسان** في **القرآن الكريم،** القاهرة: دار الإسلام، 1973، ص 7.

"وعلى هذا، (فالدين) لا ينبغي أن يعتبر –بالدرجة الأول - مادة دراسية خاصة، شأنه شأن الجغرافيا أو الفيزياء، وإنما ينبغي أن يعتبر توجيهاً للحياة، يتم في جميع الدراسات الخاصة، وعـن طريقها"،[12] على حد تعبير العلامة الأمريكي، فيليب فينكس.

ولقد وصل الإسلام في نموه وتأثيره إلى حد أنه كان "الوحيد من بين الأديان الكبرى، الذي لا يزال ينمو ويمتد وينتشر، إلى مناطق ومجتمعات جديدة"، "بل إنه يغزو الآن، وبغير حد السيف، مجتمعات أخرى، أكثر تقدماً ورقياً، أو على الأصح، قطاعات معينة من تلك المجتمعات، كما هو الشأن في أمريكا"، "في وقت تعانى فيه الشعوب الإسلامية ذاتها ضعفاً ظاهراً، في المجالات السياسية والاقتصادية والعسكرية على السواء".[13]

ولم يكن الإسلام ليقدِر على الصمود أمام الهجمة البربرية الشرِسة التي تشنها عليه الصهيونية العالمية المعاصرة، بعد إحكام سيطرتها على الشرق والغرب جميعاً، كما نرى اليوم، لولا قوة إيجابية فيه، يتميز بها على ما سواه.. يعزوها كثيرون إلى اعتماده علىالتربية، فلقد كانت التربية هي السبيل الذي سلكه محمد عليه الصلاة والسلام لإحداث أعمق تغير أيديولوجي عرفه التاريخ، في نفس الإنسان، به استطاع أنه (يجند) رجالاً، يقضون على معاقل الشرك والوثنية في مكة، ويقيم للإسلام دولة في الجزيرة العربية، ثم يقيم أتباعه -من بعده- إمبراطورية كبرى، تحلّ محلّ أكبر امبراطوريتين في ذلك الوقت، وهما امبراطوريتا الفرس والروم.. وكل ذلك في أقل من ثلث قرن من الزمان".[14]

إن الإسلام –في حركة انتشاره عبر التاريخ وعبر القارات– قد اعتمد على هذه (الدافعة المُوجبة) التي زرعها في الإنسان المسلم، فقد انتشر الإسلام ابتداء على يد الصحابة الذين تفرقوا - منذ سنوات الإسلام الأولى– "في الأمصار، وأنشأوا حركة علمية في كل مصر نزلوا به، وكونوا

[12] فينكس، فيليب هـ. **التربية والصالح العام،** ترجمة السيد محمد العزاوي ويوسف خليل، مراجعة محمد سليمان شعلان، تقديم السيد يوسف، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، 1965، ص 310، 311.

[13] أبو زيد، أحمد. "التجربة الإسلامية: تمهيد"، **مجلة عالم الفكر،** الكويت: وزارة الإعلام، المجلد العاشر، العدد الثاني، يوليو – أغسطس – سبتمبر 1979، عدد ممتاز عن (التجربة الإسلامية)، ص 289.

[14] عبود، عبد الغنى. **دراسة مقارنة لتاريخ التربية،** مرجع سابق، ص 198.

مدارس، وكان لهم تلاميذهم، ينقلون عنهم العلم، فتخرج عليهم التابعون، ثم تابعوهم".[15] ثم انتشر -تأسياً م– على يد أفراد، لا تربط بينهم رابطة إلا رابطة الإيمان بالله"، ولم تكن لهؤلاء الدعاة هيئة تشرف على جهودهم وتوجهها".[16] وكان هؤلاء الدعاة عادة من التجار، حيث كان التاجر –على حد تعبير أرنولد– "يجمع بين نشر الدعوة، وبيع سلعته"، عن طريق "ما يتحلّى به من سمو عقلي وخلقي"،[17] "فقد التزم كل مسلم بتعليم أبنائه القراءة والكتابة، في الوقت الذي نرى فيه أبناء المسيحيين لا يتعلمون إلا عندما يزمعون القيام بأعمال الكهنوت"،[18] على حد تعبير السير توماس أرنولد.

ولا يمكن فهم هذه (ال عة المُوجبة)، التي زرعها الإسلام في الإنسان، ما لم نفهم المنظور المركزي الإسلامي إليه، حيث صار ينظر إلى الإنسان فيه على أنه خليفة في الأرض. ومن سمات من يختار خليفة: المبادرة، والذكاء، وبذل الجهد، بمشتقاته المختلفة، فإن ألفاظ "اجتهد وجهد ومجاهدة وجهاد.. كلها كلمات مشتقة من أصل واحد: ج.هـ.د. وهذا معناه أننا بمحضر مفهوم عملي وذي تمثيلية حقه.. الاجتهاد هو نقيض التقليد، وهو –أكثر من هذا– حث دائم، مفتوح على تجديد الفكر، والانضواء الجدلي الفاعل في حركة انبناء العقيدة النافعة، والقانون التنظيمي العقلاني".[19]

وفى تفسيره لقول الله سبحانه: "وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل، ترهبون به عدو الله وعدوكم" (الأنفال: 60)... يرى الشيخ حسنين مخلوف أن المفسرين يتفقون على أن الله هنا يأمر المسلمين بالتزود بكل ما يؤدى إلى قهر الكفار، "من نحو حصون وقلاع وسلاح

---

[15] أمين، أحمد. **فجر الإسلام،** الجزء الأول (في الحياة العقلية)، الطبعة الثالثة، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1935، ص 187.

[16] عاشور، سعيد عبد الفتاح. **المدنية الإسلامية، وأثرها** في **الحضارة الأوروبية،** الطبعة الأولى، القاهرة: دار النهضة العربية، 1963، ص 463.

[17] أرنولد، توماس. **الدعوة إلى الإسلام، بحث** في **تاريخ نشر العقيدة الإسلامية،**– ترجمه إلى العربية وعلّق عليه الدكتور حسن إبراهيم حسن وآخران،– الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1957، ص 391.

[18] المرجع السابق، ص 139.

[19] حميش، بنسالم. مرجع سابق، ص 9، من تقديم محمد عزيز الحبابي.

وآلات ومصانع، وتعلّم للفروسية وفنون الحرب"[20]، أو من "قوة مادية، وقوة خلقية، وقوة روحية"[21]، على نحو ما يبسط عبد الله يوسف على، في إبداع وإعجاز، مما يعنى أن الإسلام يأمرنا بأن "نسير مع سائر الدنيا سير الشركاء، لا سير الأتباع"[22].. بل إنه يأمرنا بأن نكون "أمة طليعة، لا أمة ذَنباً."[23]

إنه على أيدي الصحابة رضى الله عنهم، وتلاميذهم من التابعين، وتابعي التابعين، كان (تطور) الإسلام، فيما لا يتصل بعقيدته، ليناسب كل مِصر، مثلما يناسب كل عصر، وبذلك استطاع الإسلام الصمود في وجه الثقافات والحضارات القديمة والعريقة، التي قابلها في طريق توسعه وانتشاره، "بقوتين: القوة الأولى هي الحيوية الكامنة في وضع الإسلام نفسه، وصلاحيته للحياة والإرشاد في كل بيئة وفى كل محيط، وفى كل عهد من عهود التاريخ"، "والقوة الثانية هي أن الله قد تكفل بأن يمنح هذه الأمة، التي قضى ببقائها وخلودها، رجالاً أحياء أقوياء في كل عصر، ينقلون هذه التعاليم الإسلامية إلى الحياة، ويعيدون إلى هذه الأمة الشباب والنشاط. إن هذا الدين نفسه، هو من أقوى العوامل في وجود هؤلاء الأشخاص، في كل عصر ومِصر."[24]

ثالثاً: الخطاب التربوي العربي والإسلامي المعاصر:

1. علاقة الخطاب التربوي بالواقع الحضاري

إذا كان الخطاب التربوي –كما رأيناه في البدايات– يعنى ذلك (الكلام) الذي يدور حول التربية، للبحث في قضاياها، وإزالة ما يعترضها من مشكلات، فإن معنى هذا أن هذا الخطـ ـاب

[20] مخلوف، حسنين محمد. **القرآن الكريم، ومعه صفوة البيان، لمعاني القرآن،** الجزء الأول، القاهرة: مطابع دار الكتاب العربي، 1375 هـ /1956م، ص 305.

[21] Ali, Abdullah Yusuf. *The Holy Qur'an, Text, Translation and Commentary* New York: Hafner Publishing Co., Vol.1., 1946, p.430.

[22] محمود، زكى نجيب. **هذا العصر وثقافته**، مرجع سابق، ص 239.

[23] الغزالي، محمد. **هموم داعية،** القاهرة: دار الحرمين للطباعة والنشر والتوزيع، توزيع دار الاعتصام، 1403 هـ/ 1983م، ص 15.

[24] الندوي، أبو الحسن. **رجال الفكر والدعوة في الإسلام،** الطبعة الرابعة، الكويت: دار القلم، 1394هـ، 1974م، ص 15، 16.

لا يمكن أن يدور في فراغ، وأنه –ليكون فعالاً– لا بد أن يعكس الواقع الحضاري للأمة، أو يعبر عن آمالها في النهوض الحضاري. وواضح أن تعثّر أمتنا في النهوض ينعكس حالياً في اضطراب خطابنا التربوي. والحضارة الغربية السائدة اليوم ليست خالدة، ولن تستمر إلى الأبد، وإنما يسطرأ عليها ما طرأ على غيرها من الحضارات السابقة من شيخوخة واضمحلال.

ويتنبأ ول ديورانت بقرب انهيار الحضارة الغربية، لتحلّ محلّها حضارة الشرق الروحية، على حد تعبيره، فإن "أوروبا في عصرنا هذا، تزداد أخذاً من فلسفة الشرق، كما يزداد الشرق أخذاً من علوم الغرب.. كل ذلك قد يجعل من هذه القارة المنقسمة على بعضها، غنيمة سهلة، لديانة جديدة، تجعل الناس يعقدون رجاءهم في السماء، ويفقدون الأمل في الأرض."[25] لكن خطابنا النهضوي العام وخطابنا التربوي -بوصفه أداة من أدوات النهوض الحضاري- لا يزال غير قادر على الاستقرار ليملأ الفراغ ويشكل البديل ويعطي الأمل.

ولقد كانت نتيجة (فرض) هذا النموذج الغربي المعاصر على الحياة في العالمين العربي والإسلامي، ما نشهده من ازدواجية واضحة في (كل شئ) في الحياة، على أرض هذين العالمين، أو ما يمكن أن يسمى "بحالة (الانشطار)، التي تطبع الواقع العربي الراهن، الفكري منه والسياسي والاجتماعي والاقتصادي، والتي تجعل منه واقعاً، يتنافس عليه، ويصطدم فيه ويتصارع، صنفان من المُعطّيات: صنف موروث من ماضينا، ينتمي بجملته إلى حضارة (القرون الوسطى)، بتكنولوجيتها اليدوية الرتيبة، وقيمها الأخروية المثالية.. وصنف وافد من حاضر غيرنا، ينتمي بكليته إلى حضارة (العصر الحديث)، بتكنولوجيتها الآلية المتطورة، وقيمها الدنيوية المادية. وما يضفي الطابع الإشكالي على حالة (الانشطار) هذه، هي كونها تعكس ليس فقط صراع القديم والجديد، بل أيضاً صراع (الأنا) و (الآخر).. فالقديم هنا ينتمي إلى (الأنا)، بينما ينتمي الجديد إلى (الآخر)."[26]

ولقد انعكست هذه الازدواجية، أو هذا الانشطار، على (الخطاب) -بكل أنواعه- في العالمين العربي والإسلامي، ومن بينها الخطاب التربوي.. أخطر هذه الخطابات على الإطلاق.

---

[25] ديورانت، ول. **قصة الحضارة**، الجزء الثالث (الهند وجيرانها)، ترجمة زكى نجيب محمود، القاهرة: الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1950، ص 281.

[26] الجابري، محمد عابد. **إشكاليات الفكر العربي المعاصر**، الدار البيضاء: مؤسسة بنشرة للطباعة والنشر، 1989، ص5.

ويبدو أن النظام الفكري المتكامل الذي يقدمه القرآن الكريم ليكون مرجعية توحيدية قد غاب عن جهود رواد النهضة والإصلاح في أمتنا، ليس بالضرورة في مجال الوعي على أهميته وضرورته، ولكن على الأقل في مجال تفعيله في آليات النهوض وبرامجه ومشاريعه. وهذا النظام الفكري يضع موروث الأمة في موقعه، ويعطيه حجمه بلا زيادة ولا نقصان، ويضع كذلك معطيات الواقع ومستجداته ومستحدثاته بحجمها أيضاً بلا زيادة ولا نقصان، وفي صورة متكاملى تماما مثل تكامل الوحي والعقل والدنيا والآخرة والفرد والمجتمع.. وغيرها من الثنائيات التي كرس التخلف صور المواجهة بينها.

ويرى محمد عابد الجابري أنه "ليس هناك قانون عام واحد، يعبر عن ميكانيزمات النهضة، في كل العصور والأوطان. ولكن مع ذلك، يمكن للمرء أن يلاحظ بسهولة أن جميع النهضات التي نعرف تفاصيل عنها، قد عبرت -أيديولوجيا- عن بداية انطلاقها، بالدعوة إلى الانتظام في تراث، وبالضبط إلى العودة إلى (الأصول)، ولكن لا بوصفها كانت أساس نهضة مضت يجب بعثها كما كانت، بل من أجل الارتكاز عليها في نقد الحاضر، ونقد الماضي القريب الملتصق به، المنتج له، المسؤول عنه.. والقفز إلى المستقبل..إنه إذ ينطلق من نقد الحاضر والماضي القريب، يحتمي بالماضي البعيد (الأصيل)، ليوظفه لصالح النهضة، أي لصالح مشروعه المستقبلي. إن قوى (التجديد) تضيق الخناق على قوى (التقليد)، وتحاصرها من كل الجهات. إنها إذ تحاربها -بما يفرزه الصراع من عوامل التطور والتقدم- تعمل جاهدة، وهذا هو الجانب الأيديولوجي الرئيسي في العملية، على عزلها عن الماضي، وسحب بساطه من تحتها، إذا جاز لنا هذا التعبير.

نجد هذا الميكانيزم النهضوي الأيديولوجي واضحاً في النهضة العربية الأولى، التي حققها الإسلام عند ظهوره أول مرة في الجزيرة العربية.. فدخل في صراع مكشوف وضارٍ مع قوى التقليد.. ذات السلطة في الحاضر، والمتمسكة بالماضي القريب الذي يدعمه، أي بعقيدة الآباء، متخذين شعاراً لهم قولهم: "حسبنا ما وجدنا عليه آباءنا﴾ (المائدة: 104). وبدلا من أن يتجه الإسلام إلى المستقبل وحده، ويحارب الماضي محاربته للحاضر، أو يتنكر له جملة وتفصيلاً، طرح -بالعكس من ذلك- شعار الرجوع إلى (الأصل).. إلى دين إبراهيم، جد العرب..وابتداء من هذا النصر الحاسم -فتح مكة- انطلقت النهضة العربية الأولى بواسطة الإسلام، وتحت رايته، تغزو الحاضر وتبنى المستقبل.. وذلك بعد أن تم حل مشكلة الماضي، باحتوائه احتواء، لا ككل

وتفاصيل، بل كـ (أصل). لقد تم تكثيف الماضي العربي كله في نقطة واحدة، هي "مِلّة أبـيكم إبراهيم، هو سماكم المسلمين من قبل.." (الحج: 78).[27]

ويدلي المرحوم الدكتور زكي نجيب محمود بدلوه في القضية، ليضع فيهـا الـنقط فـوق الحروف، حين يقرر أننا: "إذا أردنا أن نغير وجه الحياة التي نحياها، فلن يكون ذلك بـأن نفـتح كُتب السابقين لنروي عنهم ما قالوه، وننقل عنهم ما صنعوه، وإنما السبيل القويمة، بل السـبيل الوحيدة، هي أن نسأل عما يراد تحقيقه في (المستقبل)، فالماضي لا بد منه، لا لنجعل منه نموذجـاً نحتذيه، بل ليكون مصدراً للإلهام فيما ينبغي أن نصنعه. إن ولاءنا لآبائنـا يجـب أن يكـون في محاكا م في وقفتهم تجاه الحياة، لا في إعادة ما صنعوه حرفاً بحرف. كانت وقفة آبائنا في عصور القوة والطموح هي المغامرة والمخاطرة..هي في إبداع الجديد، ليضيفوه مرحلة جديدة في حضارة الإنسان، والولاء لهم إنما يكون في اتخاذنا من حياتنا وقفة كهذه: تبدع وتضيف.. تخاطر وتغامر.. تخوض التجربة، وتتعرض للخطأ، لتعرف الصواب".[28]

2. الخطاب التربوي الحَداثي السائد ومشكلاته:

لعل الشلل الواضح الذي أصاب الخطاب التربوي في العالم العربي والإسلامي سببه هو الهوة التي فرضت نفسها على واقع نظام التعليم الحديث، الذي تمّ جلبه من الخارج إلى الأمة العربيـة والإسلامية، دون يئة هذه الأرض له، مما أدى إلى اتساع هذه الهوة يوماً بعد يوم، حتى صـارت التربية -على هذه الأرض- في جانب، وحركة الحياة على هذه الأرض في جانب آخـر.. ممـا انعكس على الخطاب التربوي في البلاد العربية والإسلامية، فصار خطاباً أجوف، لا يقـدم ولا يؤخر في حركة الحياة، لا في داخل المؤسسة التعليمية ولا فيما حولها من مؤسسات، ممـا جعـل التربية في هذه البلاد عبئاً على حركة الحياة فيها، ومما جعل التعليم الخاص -وخاصة أجنبي اللغـة والتوجه منه- يحلّ محلّ التعليم التقليدي -الرسمي أو الحكومي عادة- الذي وفر لحركة الحياة تلك كل متطلبا ا من الكوادر، بكفاءة عالية، على مدى قرون طويلة.

---

[27] الجابري، محمد عابد، مرجع سابق، ص 14-16

[28] محمود، زكي نجيب. **هذا العصر وثقافته**، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الشروق، 1400هـ / 1980م، ص 203، 204.

ورغم المصروفات العالية التي يتطلّبها التحاق المتعلمين ذا التعليم -الخاص وأجنبي اللغـة والتوجه- فإن الإقبال عليه شديد شديد، تأميناً لمستقبل الأبناء، الذي فشل في تحقيقـه التعلـيم الحكومي أو الرسمي من ناحية، وهروباً من المؤسسة الرسمية ومساوئها من ناحية أخرى، مـع أن كل ما يوفره هذا التعليم الخاص، هو إهمال اللغة العربية، وتحريم استخدامها فيها أحياناً، إضافة إلى تبنى الثقافة الغربية -والأمريكية منها خاصة- ونشرها، حتى لقد تحولت بعض المدارس -بالفعل- إلى (كازينوهات).. تعليمية بطبيعة الحال.

ولهذا الخطاب التربوي الحَداثي السائد، الذي يحميه النظام الحاكم في كل بلـد، والنظـام العالمي الجديد في خارج الحدود كذلك.. لهذا الخطاب منطقُه، النابع من فسـاد نظـام التعلـيم الحكومي أو الرسمي، الذي يراه الحَداثيون نظاماً أبوياً، أُحادياً ومتسلّطاً ومتخلّفاً ومتحجراً، حيث يسود في الم ل خطاب الأب، وفى قاعة الدرس هو خطاب المعلم، وفى التجمع الديني، أو القبيلة هو خطاب الشيخ، وفى المؤسسة الدينية هو خطاب الإمام، وفى ا تمعات الأوسع هو خطـاب الحاكم.

و"سواء أكان هذا النوع من ا تمع محافظاً أم تقدمياً، فإن إحـدى سماتـه النفسـية - الاجتماعية الأساسية- هيمنة الأب (البطريرك)، إذ إنه المَركز الذي تنتظم حوله العائلة، بنمطيهـا المدني والطبيعي. وتبعاً لذلك، فإن العلاقات القائمة بين الحاكم والمحكوم، وبين الأب والابن، هي علاقات عمودية، ففي كلتا الحالتين تقف إرادة الأب على أ ا الإرادة المطلقة، وتتجسد في ا تمع والعائلة إجماعاً مفروضاً، يرتكز إلى العادة والإكراه. ثم إن أكثر النواحي فعالية وتقدماً في الدولـة ذات النظام الأبوي المستحدث (في كلا الأنظمة المحافظة و"التقدمية")، هي جهاز الأمن الداخلي، أي المخابرات. ففي سائر الأنظمة ذات البِنية الأبوية المستحدثة، يهـيمن جهـازان متوازيـان، عسكري-بيروقراطي، وبوليسي سرى، ويتحكم هذا الأخير بشؤون الحياة اليومية، فيقوم بضبط مجريات الأمور المدنية والسياسية. وتبعاً لذلك، فإن المواطنين العاديين ليسوا محرومين فعليـاً مـن بعض حقوقهم الأساسية فحسب، بل إ م أيضاً سجناء الدولة، وعرضة لحُكهما الطاغي، وقهرها الدائم."[29]

[29] شرابي، هشام. **النظام الأبوي وإشكالية تخلف ا تمع العربي**، ترجمة محمود شريح. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1992، ص 24-25.

وهذا الذي يراه البعض في التعليم العام -الرسمي أو الحكومي أو التقليدي- يرى آخرون شيئاً قريباً منه في التعليم الجامعي الرسمي والحكومي، مما قاد إلى ظهور (الجامعات الخاصة)، فيرون أن الجامعات الخاصة في مصر مثلاً قد "ظهرت في وقتها، لأن الجامعات التقليدية أصبحت عبئاً على من يديرو ا، وعلى من يتخرجون فيها، وعلى ا تمع الذي يستقبل هؤلاء الخريجين.. بل إ ا أصبحت عبئا على نفسها، فمن يقول إن الجامعة في العالم عبء على الدولة؟

إن جامعاتنا تحولت إلى عبء على مجتمعنا فعلاً.. لماذا؟ لأ ا انعزلت عن هذا ا تمع، فلقد أصبحت في جانب، وا تمع وحركته في جانب آخر".[30] وإذا كانت هذه الجامعات الرسمية أو الحكومية قد عاشت عقوداً طويلة، عالية السمعة والمكانة، عربياً وعالمياً، فما الذي قادها إلى ما صارت عليه من تخلف، صارت به عبئاً على حياة ا تمع كما سبق؟

"إن المشكلة الكبيرة الموجودة عندنا في الجامعات المصرية – والجامعات العربية –هي غياب الديموقراطية– غياب الاستقلالية، إضافة إلى سيادة البيروقراطية الرهيبة، التي تجعل العمل الموجود في الجامعات –كله في النهاية– عملاً روتينياً، وليس عملاً إبداعياً".[31]

ويكفى أن العمل الجامعي كله تقلّص تقلّصاً واضحاً في (مذكرة) هشة، سماها المستفيدون منها -وهم كثيرون- بالكتاب الجامعي المقرر؟ فما هو "الكتاب المقرر"؟ إنه مجـرد معلومـات، ترص في الكتب، ولا علاقة لها بالواقع، ولا بتطوير ا تمع، ولا حتى بما يستجد مـن معرفـة في العالم.. وهى تطرح للطلاب دف الحِفظ والتذكر، وإعادة ما يحفظونه، وعندما يفرغ الطالـب من الامتحان، فإنه لا يتذكر شيئاً مما حِفظ".[32]

وهكذا وجد هذا الخطاب التربوي الحداثي السائد مبرراته في أرض الواقع، ولكن العاقل لا بد أن يسأل نفسه: هل حلّ هذا الخطاب مشكلة التربية في العالم العربي والإسلامي، أم أنه زادها تعقيداً؟!

---

[30] عبود، عبد الغنى (تحرير). **الإدارة الجامعية** في **الوطن العربي**، تقديم جابر عبد الحميد، الكتاب الرابع من سلسلة (دراسات في التربية المقارنة والإدارة التعليمية)، القاهـرة: دار الفكر العربي، 1422هـ/2001 م، ص 31.

[31] المرجع السابق، ص 55.

[32] المرجع السابق، ص 92.

3. الخطاب التربوي السلفي السائد ومشكلاته:

يرى المهتمون بقضايا العولمة أن "هناك ثلاث قوى رئيسية تعتبر مسـئولة عـن تجهيـزات المسرح العالمي للدخول إلى القرن الحادي والعشرين، وتتمثل في: أولاً: الأهمية المتزايـدة للقـيم الدينية، وظهور الأصولية كقوة دافعة أساسية للتحركات الاقتصادية والسياسية، في أجزاء كـبيرة من العالم. ثانياً: ضغوط التجانس الثقافي الناجمة عن التأثير الخاص لوسائل الإعلام الجماهيريـة، والرغبة في الحفاظ على الهوية الثقافية، وثالثاً: ظهور القضايا الأخلاقية في مقدمـة الاختيـارات، بشأن العدالة بين الأجناس، خاصة فيما يتعلق بالبيئة، وتوزيع الدخل، وتقليل الفقر، والتقنيـات الطبية البيولوجية الجديدة".[33]

إننا لا بد أن نعترف بأن الخطاب التربوي الحداثي عندما ظهر -في عصر محمد على ابتداءً- إنما كان رد فعل طبيعياً للخطاب التربوي الذي كان سائداً، في مؤسسات التعليم التقليدية، الـتي كان الأزهر في مصر صورة لها، عندما أراد محمد على أن ينقلها من حالة تردت إليها على مدى ثلاثة قرون من الزمان تحت حكم الأتراك، إلى حالة مغايرة، تستطيع ا تمكين الأمة من مواجهة تحديات ما بعد الثورة الصناعية في الغرب، وما خلقته من حاجة إلى مستعمرات، تحصل منها على المواد الأولية اللازمة لمصانعها، وتستغلها كأسواق لمُنتجات هذه المصانع، مما جعل بلداً كمصـر، التي تولى محمد على أمورها، تجد نفسها مضطرة إلى "أن تكون عنصراً -ولو سلبياً- في السياسة الدولية، وذلك بسبب موقعها الجغرافي الممتاز، الذي أدخلها (لعبـة) الصـراع الـدولي علـى المستعمرات، وخاصة بين إنجلترا وفرنسا، فقد تعرضت لغزوة نابليون عـام 1898، ثم عـادت فتعرضت للاحتلال الإنجليزي عام 1901، الذي طُرد بضغط سياسي فرنسي، ثم عاد مرة ثانية عام 1907".[34]

ومثلما تشكّل الخطاب التربوي الحداثي في رحِم الخطاب التربوي السلفي الذي كان سائداً قبيل محمد على، فإن الخطاب التربوي السلفي الذي وجد مبكراً على الساحة، وخاصة في عصور خلفاء محمد على، قد تشكل في رحم الخطاب الحَداثي الذي ظهر على الساحة، وخاصة في ايات حكم إسماعيل، حيث ظهر صوت جمال الدين الأفغاني (1839-1897) وتلميذه الشيخ

---

[33] **مؤسسة الكويت للتقدم العلمي**، مرجع سابق، ص 59.

[34] عبود، عبد الغنى. **دراسة مقارنة لتاريخ التربية**، القاهرة: دار الفكر العربي،1978، ص 432.

محمد عبده (1849-1905) في مصر، وحيث رأى الأفغاني أن "الشرق الأوسط" قد صار "ميداناً لتزاحم الغرب على اقتسامه"، "فاتخذ من الإسلام مبدأ لدعوته، ومن القرآن والتراث الإسلامي معيناً لمادته، وكان يرمى في هذه الدعوة إلى إيقاظ الشعوب الإسلامية، والسمو بمستواها إلى مستوى الأمم الحرة".[35]

ولا يكاد يخلو مصر من أمصار الإسلام في القرن العشرين، من صدى لصوت جمال الدين ومدرسته، مما يدل على زيادة اتضاح هذا الخطاب التربوي السلفي وعلوه، وزيادة تغلغل تأثيره في قلب الأمة التي استقبلته وفكرها، في القرن العشرين، حيث "كان الإسلام في القرن العشرين متشابكاً تشابكاً لا فكاك منه مع التطورات السياسية والاجتماعية لهذا العصر"، على حد تعبير اللجنة الدولية التابعة لمنظمة اليونسكو، التي ترى أنه "لما كان الإسلام ديناً يشمل عند أتباعه القانون وأسلوب الحياة، فقد كان لا بد له من أن يكون عنصراً من عناصر حركات تحرير الشعوب الإسلامية من حكم غير المسلمين، ونشر التغييرات الاجتماعية داخل العالم الإسلامي."[36]

رابعاً: قراءة في مستقبل الخطاب التربوي الإسلامي:

يرى الدكتور سعيد عبد الفتاح عاشور أن "من المسلّم به أن العرب عندما اندفعوا من شبه جزيرتهم في القرن السابع للميلاد، ليضعوا أساس دولتهم العظيمة، لم يكن لديهم عندئذ تراث حضاري شامخ، ينافسون به الشعوب الأخرى، ذات الحضارات القديمة". "ومع ذلك، فقد كان لدى العرب عندئذ ما هو أهم، وهو القدرة على التعلّم السريع، والإفادة من الغير، وتشرب الاتجاهات النافعة في الحضارات التي قُدر لهم أن يلتقوا بها، ويصادفوها في طريق توسعهم."[37]

---

[35] شرف، محمد بديع. "اليقظة الفكرية والسياسية في القرن التاسع عشر"، **دراسة تاريخية في النهضة العربية الحديثة**، الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ص 48.

[36] اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو. **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطور العلمي والثقافي، الجزء الثاني،1، تطور المجتمعات، ترجمة عثمان نويه وآخران، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1971، ص 327.

[37] عاشور، سعيد عبد الفتاح. **المدنيّة الإسلامية، وأثرها في الحضارة الأوروبية**، القاهرة: دار النهضة العربية، 1963، ص 15.

ومعروف تاريخياً أن الإسلام ظل "خمسة قرون، من عام 700 إلى عام 1200، يتزعم العالم كله، في القوة والنظام وبسطة المُلك، وفى ارتفاع مستوى الحياة والأدب والبحث العلمي والعلوم والطب والفلسفة"،[38] "وفى التشريع الإنساني الرحيم، والتسامح الديني.

"ويكاد تأثير العالم المسيحي في الإسلام يكون مقصوراً على بعض المظاهر الدينية وعلى الحرب"، "أما العالم الإسلامي، فقد كان له في العالم المسيحي أثر بالغ مختلف الأنواع. لقد تلقت أوربا من بلاد الإسلام الطعام والشراب والعقاقير والأدوية والأسلحة وشارات الدروع ونقوشها، والدوافع الفنية، والتحف والمصنوعات والسلع التجارية، وكثيراً من الصناعات والتشريعات والأساليب البحرية".[39]

وقد كان الخطاب التربوي العربي والإسلامي -في هذه القرون الخمسة- معبراً عن روح الإسلام، حيث "جمعت التربية الإسلامية –منذ أول ظهور الإسلام– "في ذلك الخطاب– "بين تأديب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم، فهي تعني التربية الدينية والخلقية والجسمية، دون تضحية بأي نوع منها على حساب الآخر."[40] وحيث استطاع المسلمون -في القرن الرابع الهجري مثلاً- "تحقيق مبادئ مثالية، كنا نظنها من نتاج التربية الحديثة، فإذا هي أساسيات في التربية الإسلامية"، مثل "التربية الاستقلالية، والاعتماد على النفس في التعلّم، والحرية والديمقراطية في التعليم، ونظام التعليم الفردي، ومراعاة الفروق بين الأطفال في التعليم والتدريس، وملاحظة الميول والاستعدادات الفطرية للمتعلمين، وحسن معاملتهم، والرفق م".[41] أو على حد تعبير ابن سينا: إنه ليس "كل صناعة يرومها الصبى ممكنة له مواتِية، ولكن ما شاكَلَ طبعه وناسبه، وأنه لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمرام، دون المشاكلة والملاءمة، إذن ما كان أحد غُفلاً من الآداب، وعارياً من صناعة، وإذن لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف

[38] سمعان، وهيب إبراهيم. **الثقافة والتربية** في **العصور الوسطى: دراسة تاريخية مقارنة**، من سلسلة (دراسات في التربية)، القاهرة: دار المعارف، 1962، ص 14، 15.

[39] ديورانت، ول. **قصة الحضارة**، الجزء الثاني من ا لمد الرابع (13)، عصر الإيمان، ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، القاهرة: الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1974، ص 382 - 384.

[40] الأهواني، أحمد فؤاد. **التربية** في **الإسلام**، من سلسلة (دراسات في التربية)، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف، 1975، ص 9.

[41] الأبراشي، محمد عطية. **التربية الإسلامية وفلاسفتها**، الطبعة الثانية، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، 1969، ص 3

الآداب وأرفع الصناعات، وربما نافر طباع الإنسان جميع الآداب والصناعات، فلم يعلق منها بشيء". "ولذلك ينبغي لمُدير الصبى، إذا رام اختيار صناعة، أن يزنَ أولاً طبع الصبى، ويسبِر قريحته، ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك".[42]

كذلك كانت مؤسسات التربية الإسلامية "نتاجاً إقليمياً من صميم حاجات ا تمع الإسلامي وتطوراته، تنبض بروح الإسلام، و تدي بتعاليمه وأغراضه، ولم تكن -في جملتها- مأخوذة عن الحضارات القديمة، وإنما كانت متصلة في -نموها وتطورها- بالحياة الإسلامية العامة، تنعكس فيها أهم أغراض واتجاهات تلك الحياة"[43]

وهكذا "يمكن أن نقول إن الخطاب التربوي الإسلامي ظل خمسة قرون كاملة، خطاباً معبراً عن حركة الحياة التربوية من حوله، فكان عاملاً من عوامل الارتقاء ذه الحياة التربوية والعامة.. ثم ضعف هذا الخطاب بعد ذلك، في عصور الضعف العربي والإسلامي.

وهكذا كانت علاقة المسلمين في العهد الأول –بالإسلام– حسنة، فكانت علاقتهم بالكون من حولهم طيبة، وكانوا متحضرين، أقوياء، تتطلع الدنيا كلها إليهم.. في احترام.. وصارت علاقة المسلمين اليوم –بالإسلام- سيئة، فصارت علاقتهم بالكون من حولهم سيئة. وصاروا متخلفين ضعفاء.. مستضعفين، يتطلعون إلى الآخرين، في الشرق أو الغرب، ولا ينظُر غيرهم إليهم إلا في احتقار، أو إشفاق على أحسن الفروض".[44]

"وهذا التخلف الذي يعيش فيه العالم الإسلامي اليوم، يعود إلى قرون ستة خلت "، حيث " بدأ المسلمون يتخاصمون مع الكون، تخاصمهم مع الدين، فأغلق باب البحث العلمي والفلسفي"[45]، مما أصاب هذا الخطاب التربوي، العربي والإسلامي –اليوم- بالهزال، عندما جمد على هذه الصورة القديمة.

وهكذا نجد إشكالية "الأصالة والمعاصرة في الفكر العربي الحديث والمعاصر، كامنة في كون العرب يمتلكون تراثاً ثقافياً حياً في نفوسهم وعواطفهم وعقولهم ورؤاهم وذاكر م وتطلعا م.. في

---

[42] ابن سينا. "كتاب السياسة"، نشره لويس معلوف، **مجلة المشرق**، بيروت، 1906م، ص 1075.

[43] فهمي، أسماء حسن. **مبادئ التربية الإسلامية**، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1947، ص 22.

[44] عبود، عبد الغنى. **الإسلام والكون**، الكتاب الثالث من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)، القاهرة: دار الفكر العربي، 1977، ص 122، 123.

[45] المرجع السابق، ص 124.

صدورهم وكُتبهم.. تراثاً هو من الحضور، وثِقَل الحضور عن الوعي واللاوعي، بصورة لا نجد لها نظيراً في العالم المعاصر. وقد زاد من ِثقَل هذا الحضور.. حضور التراث في الوعي واللاوعي معاً.. تدخلُ العامل الخارجي.. الغزو الاستعماري، وما أثاره ذلك من ردود فعل، تمثلت -بصورة خاصة- في توظيف التراث، والدعوة إلى الأخذ بالتراث، كسلاح أيديولوجي لمقاومة تحديات التوسع الاستعماري، المادية منها والروحية، وليس فقط كيمكانيزم في العملية النهضوية. بل إن استمرارية التهديد الخارجي للعملية النهضوية العربية (إسرائيل والإمبريالية العالمية). قد جعل توظيف التراث كسلاح أيديولوجي ضد (الآخر)، يطمس ويقمع المحاولات التي كانت ترمى إلى توظيفه في العملية النهضوية، كتلك التي قامت ا سلفية الأفغاني وعبده، ومن سار على در ما في المشرق والمغرب، والتي تتمثل في محاربة الشعوذة والصوفية الطرقية والفكر الخُرافي باسم الدين من جهة، وفى تضمين بعض المفاهيم التراثية مضامين عصرية ليبرالية من جهة أخرى، كتضمين (الشورى الإسلامية) وبعض تطبيقا ا، معنى الديموقراطية الحديثة ونظُمها.. إلخ".[46]

وهكذا نجد لدينا تراثاً ثقافياً رائعاً ومشرقاً، يجب الاحتفاظ به، والمحافظة عليه، "ونقله إلى الجيل الجديد، لإعادة تشكيل بيئتنا على الدوام. واحترامنا للماضي لا يكون من أجل الماضي لذاته، ولا من أجل الاحترام لذاته، ولكن من أجل حاضر آمِن، غنى بالخِبرات، يفضي إلى مستقبل أفضل[47]، على حد تعبير جون ديوي، فا تمع الإسلامي "مجتمع أخلاقي قبل كل شئ.. مجتمع ديمقراطي، يحترم الإنسان الفرد فيه، ويصان شرفُه وكرامته.. مجتمع يأخذ بالعلم الصحيح، وينفتح على كل الحضارات، مقتبساً منها ما هو حق وخير.. مجتمع يهضم كل ما تنتجه عبقرية الإنسان الخلاقة حيثما كانت.. مجتمع تتسم حضارته بالشمول.. فهي حضارة روحية أخلاقية، كما أ ا حضارة عمرانية وصناعية وتجارية، كما أ ا قانونية وفلسفية، علمية وأدبية في الوقت نفسه."[48]

---

[46] الجابري، محمد عابد. مرجع سابق، ص 25، 26.

[47] ديوى، جون. **الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني**، ترجمة محمد النجيحى، القاهرة: مؤسسة الخانجي، 1963، ص 46.

[48] الجمالي، محمد فاضل. **نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي**، تونس: الدار التونسية للنشر، 1972، ص 13 - 15.

وتبقى قضية التقاء الخطابين –السلَفي والحَداثي- مستقبلاً في هذا الخطاب التربوي الإسلامي، وهى قضية يمكن أن تكون شائكة، ولكن الأيام أثبتت أن هذين الخطابين يقتربان، أكثر مما يتباعدان.

إنّ " العزم على تغيير المجتمع وعلى بناء مجتمع الغد يفترض توافر إرادة واعية وصامدة، يولدها النظام التربوي. ولا تتوافر للنظام التربوي في الوطن العربي مثل هذه الإرادة إلاّ إذا عني بأن يجمع جمعاً وثيقاً وحياً بين قيم الحضارة العربية الإسلامية، بعد وعيها وقراءتها قراءة جديدة من خلال لغة العصر، وبين القيم الحضارية التي يتمخض عنها العالم، عبر سعي هذا العالم إلى بناء مستقبل جديد، من خلال تطوير حضارته واستقراء الحضارات الإنسانية الكبرى".[49]

خاتمة :

وهكذا نجد أنّ الخطاب التربوي فى حضارتنا الإسلامية –بأمر الله سبحانه- خطاباً ينبع من واقع المسلمين التربوي، عاملاً على النهوض بهذا الواقع بالدرجة الأولى ، بحيث يظل المسلمون دوماً فى المقدمة من خلال هذا الخطاب، حتى لا يتحول هذا الخطاب الى مجرد (كلام) فـارغ، لا معنى له وعندما كان خطاب المسلمين هكذا، صدى للواقع التربوي، استطاع هذا الخطـاب أن يطور التربية، فى المدرسة وفى المسجد وفى المنزل وفى الشارع، فى الخط الإسلامي، متـأثرة –إن دعت الضرورة– بالحضارات الأخرى، فى الشرق أو فى الغرب، طالما كانت العناصر التي يمكـن أخذها منها لا يصطدم بنص يحرمه.

أما عن الماضي فى هذا الخطاب، فهو فاعل ومؤثر فى الخطاب التربوي فعلاً، الا أنه ليس قيداً عليه وعلى حركه الحياة في الأمة، فهو خطاب جديد ومتجدد دائماً .. فهكـذا كـان فى عصور القوة الإسلامية وهو لم يتحول إلى قيد عليه إلا فى عصور الضعف، التي علينا أن نتخلص منها، وخاصة فى عصر الهجمة الشرسة المعلنة عليه في هذا الزمان.

---

[49] عبد الدايم، عبد الله. **دور التربية والثقافة** في **بناء حضارة إنسانية جديدة: الثقافة العربية الإسلامية** بين **صدام الثقافات وتفاعلها**. بيروت: دار الطليعة، الطبعة الأولى، 1998 ، ص 95.

وفى ضوء ما سبق فى تتقدم هذه الدراسة بالتوصيات الآتية :

1. أن يقوم العلماء المتخصصون في علوم الشريعة ومعهم غيرهم من رجال الفكر ودعاة الإصلاح فى عالمنا العربي والإسلامي بالاجتماع – فى مؤتمر أو أكثر- ليحددوا لغة الخطـاب الـديني الأكثر مناسبة لعصرنا الحاضر، ليكون إطاراً لفهم مختلف المسائل والقضايا والتعامل معها. وفي ضوء هذا الخطاب العام تتم توعية العلماء وأئمة المساجد بالطرق التي يسلكو ا في خطبـهم ومواعظهم، بحيث يدور خطا م حول حاضر المسلمين، عملا على تحسين هـذا الحاضـر، والاستئناس في ذلك بسنة النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته وحياة التابعين، لتأكيد معـنى دوران الخطاب حول الحاضر والمستقبل، حتى تعود للأمة هيبتـها وقـدر ا علـى المبـادرة والتخطيط للمستقبل.
2. مناشدة مؤلفي الكتب المدرسية –فى مواد التخصص المختلفة– إعمال الرؤيـة الإسـلامية فى مسائل التخصص المختلفة، وخاصة تلك التي تدور حول علم الكون: من كيمياء، وفيزيـاء، وعلوم حياة ..وغيرها، أما الكتب المتخصصة بالتربية الدينية فلا بد من تنقيتها من من ألـوان الخطاب التي تشعر القارئ بأن الدين لا يتوجه إلى العصر الحاضر ولا يتعامل مـع قضـاياه، و ذا التوجيه وتلك التنقية ارتقاء بالخطاب الديني من جهة وتوظيف له من جهة أخرى.
3. مناشدة وسائل البث الجماهيري –صحافة وإذاعة وتليفزيون– بأن تكـون رسـالتها هـي مساندة مؤسسات التعليم النظامي فى زرع القيم الدينية فى نفوس المتعاملين معهـا وجعـل الخطاب الديني فيها خطاباً عصرياً حضارياً، يحلّ مشكلات العصر، فى ضوء حلّه لمثل هـذه المشكلات فى العصور الإسلامية المزدهرة وبنائه للحضارة الزاهية في تلك العصور.

السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي

دكتور/ أحمد المهدي عبد الحليم*

تمهيد: الخطاب التربوي الإسلامي في مواجهة التحديات

تنصب هذه الدراسة على الخصائص التي ينبغي توفرها في الخطاب التربوي الإسلامي؛ فهي ليست محاولة لتحليل الخطاب التربوي الراهن، وإنما هي رؤية لما يجب الالتزام به - في رأي الكاتب - في الخطاب التربوي المستقبلي.

وأعتقد أن الحاجة باتت ملحة لبذل مزيد من العناية، وكثير من الجهد الهادف لاتخاذ التربية أداة فعالة لتوعية الناس في العالمين: العربي والإسلامي بأخطار التحديات التي تواجههم في جوانب حيا م المختلفة: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية والتقنية.

ولست في حاجة إلى تعداد هذه التحديات؛ لأ ا توشك أن تكون معروفة غير منكورة، ظاهرة غير مستورة، لعامة الناس وخاصتهم.

وقد يكفي في هذا المقام أن أشير إلى تحديات طال عليها الزمن، وسوغت تصنيف البلاد العربية والإسلامية ضمن الدول المتخلفة أو الساعية إلى النمو، ومجا ة مظاهر التخلف الاقتصادي والسياسي والعلمي، الذي أدى إلى بطء التنمية البشرية في هذه البلاد، بالمعنى الواسع لمفهوم التنمية، الذي يشمل: تحسين الأوضاع الاقتصادية بحيث تكفل سد الحاجات الأساسية لمواطني هذه الدول من الغذاء والكساء والمسكن والدواء، دون اعتماد كبير على الاستيراد و/أو الاقتراض من دول أجنبية؛ وتعظيم معدل النمو السنوي للإنتاج العام في كل منها، وتخفيض معدل التضخم بما يتيح للناس فرص عمل منتج؛ يحقق من خلالها كل فرد ذاته، ويسهم في تنمية مجتمعه؛ على أن يواكب ذلك جهد مقصود لرفع المستوى المعرفي للمواطنين؛ مقيساً بإجادة القراءة والكتابة، وزيادة عدد سنوات الدراسة التي تنتظم فيها جماهير المواطنين في مؤسسات التعليم النظامي التي يناط ا تنمية المستوى الفكري والمعرفي لدى جماهير الناس.

ويتضمن المفهوم الواسع للتنمية - أيضاً - زيادة الفرص التي تستنفر الكوامن الثقافية لدى الناس، وتظهرها في صور مختلفة للإبداع الجمالي والفني، وتوسيع فرص التواصل بين أبناء الثقافة العربية الإسلامية في شتى الأقطار، ووصلهم بمنجزات الثقافات الأخرى؛ على نحو يصون الثقافة

* أستاذ المناهج وطرق التعليم (غير المتفرغ) بكليتي التربية في جامعتي الأزهر وحلوان بمصر.

العربية الإسلامية في ثوابتها، ويجدد – في الوقت ذاته – متغيراتها؛ بما يهيئ لمـواطني هـذه الـبلاد الانتفاع بالمنجزات العلمية والثقافية والتقنية المعاصرة، وبما يكفل إسهامهم في التقدم الإنساني المنشود.

تلك هي التحديات التليدة التي واجهت – ولا تزال تواجه – الأمة العربية والإسلامية. وقد أُضيفت إليها تحديات استجدت بعد أحداث يوم الثلاثاء 11 سبتمبر 2001م في نيويورك وواشـنطن، تمخضت عما يشبه "إعلان حرب" على الإسلام والمسلمين، من جانب دول الغرب، بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، ووصف الإسلام بأنه"العدو الأخضر" الذي يجب الحذر منه وتأديبه. ولعل أخطـر ما في هذا التحدي الجديد سعي أمريكا الدائب وبوسائل شتى، إلى محاولة تشكيل عقـول المسـلمين على النحو الذي يخدم مصالحها، وذلك بدعوتها الصريحة والمعلنة لبعض الدول الإسـلامية بضـرورة مراجعة منهج التعليم فيها، بحيث يتم القضاء على ما أسموه "الإسلام الراديكالي" وتنقية مناهج التعليم من كل ما يؤثر سلباً على علاقة المسلمين بالآخر (الغرب عموماً، وأمريكا وإسرائيل بوجه خـاص) ووصل هذا السعي إلى أن أحد كتابهم (توماس فريدمان) كتب إلى مسئول في دولة إسلامية بضرورة تحديد عدد الساعات التي تخصص لتعليم مواد الثقافة الإسلامية في المدارس والمعاهـد الدينيـة، وإلى تهديد الدول الإسلامية التي لا تغير مناهج التعليم على النحو الذي تريده أمريكا باعتبارها "مارقـة" و"معادية" لأمريكا؛ على نحو ما كان عليه الاتحاد السوفيتي في ظل الشيوعية (العدو الأحمر) .[1]

وأعتقد أن هذا التحدي الجديد يمثل أحد الدواعي الملحة للنظر فيما ينبغي أن يكـون عليـه الخطاب التربوي الإسلامي، على نحو ينفي صور التشويه والتضليل والافتراء التي تنسبها الحمـلات المعادية للإسلام "الدين" وللإسلام "الحضارة"، ويوضح في الوقت ذاته التجليات الحقيقية للإسـلام: عقيدة وشريعة، ونمط حياة؛ حتى يتضح للمفكرين في الساحتين – الإسلامية والغربية – الحق مـن الباطل.

أولاً: ضبط المصطلحات

تستند هذه الدراسة إلى تحديد معين لمفاهيم ثلاثة تضمنها عنوان الدراسة: الخطاب، والتربية، والإسلام. وأوجز فيما يلي المراد بكل من هذه المفاهيم:

1. الخطاب:

"الخطاب" لغة على وزن فعال من خاطب، ومصدره خطاب، ومخاطبة علـى وزن مفاعلـة، ومعناه الكلام والمحادثة، ومراجعة الكلام والمشاورة فيه. "وفصل الخطاب" هو ما ينفصل به الأمر من الخطاب بالبينة أو اليمين في شؤون القضاء أو الحكم الفقهي، وقيل أن فصل الخطاب معناه الفصل بين

---

[1] هويدى، فهمي. مجدداً: إلى متى نظل بلا ألسنة؟!! **صحيفة الأهرام القاهرية**، بتاريخ 19 فبراير 2002 م، ص 11.

الحق والباطل، وأن يميز فيه بين الحكم وضده. وقيل –أيضاً- "إنه خطاب لا يكون فيه اختصار مخل، ولا إسهاب ممل."[2]

ويستعمل لفظ "الخطاب" اصطلاحاً بمعاني شتى، تختلف تبعاً لطبيعة الموضـوع الـذي ينصب عليه الخطاب، وتبعاً للأغراض التي يتوخى تحقيقها منه؛ ففي التشريع والقضـاء تعـني "بلاغة الخطاب" أن يؤسس على البرهان الاستدلالي، على النحو الذي يحدده المنطق، وفلسـفة التشريع، والأيديلوجية المتبناة في صياغة التشريعات، وفي أحكام القضاء. ومعنى هذا أن الخطاب يتجاوز الشكلانية اللغوية ويمتد إلى وسائل الإقناع، ونوعية البرهان، وأدوات الأسلوب البياني.[3]

وفي علم اللغويات يرى عالم اللغة فردينان دى سوسير (سويسري الجنسية، فرنسي اللغة) أن الخطاب مصطلح يشير إلى "أي امتداد لغوي، له بناء منطقي سليم، وأنه أكبر من الجملة الواحدة أو الفقرة المتكاملة."[4]

وفي علوم الأدب استحدث علم جديد عرف بعلم "النص" وفيه تدرس الأبنية الخاصة بنمط النص، وبالوظائف الجمالية والبرهانية التي تتجلى في الأقوال والنصوص الأدبية في أنماطها المتعددة وفي سياقا ا المختلفة، ويهتم في ذلك ببيان العلاقة بين بنية النص وعناصر الموقف التواصلي مرتبطة بسياقه، وهذا هو ما عرف في البلاغة العربية القديمة بمراعاة "مقتضى الحال" وتكملها المقولة التي ولدت عن مقتضى الحال، وصيغت في أنه: "لكل مقام مقال."

ويذكر صلاح فضل أن مدلول هاتين المقولتين قد سبق إليه شيشرون Ciceron في قوله:

"إن الرجل البليغ يجب أن يقدم قبل كل شيء البراهين على حكمته، ويتكيف مع مختلف الظروف والشخصيات، وأعتقد بالفعل بأنه يجب ألا يتكلم دائماً بنفس الطريقة أمام الجميع، ولا ضد كل شيء، ولا لصالح أي شيء، عليه – إذن- لكي يكون بليغاً أن يكون جديراً بأن يجعل لكل مقام مقالاً لغوياً ملائماً له."[5]

وفي علم اللغة الاجتماعي تجرى محاولات لدراسة الخطاب، تطبق فيها تقنيـة "تحليـل الخطاب" التي عرفت قبل هذا بتقنية "تحليل المضمون" وتمثل محاولة لتحليل النصوص، وإحـلال

---

[2] ابن منظور، **لسان العرب**. بيروت: دار صادر، 2000م ج:5، ص98. ومجمع اللغة العربية، المعجم البسيط، القاهرة: مجمع اللغة العربية، 1960، مادة خاطب

[3] فضل، صلاح. **بلاغة الخطاب وعلم النص**، القاهرة: لونجمان، ط 1، 1996، ص ص90 ـ 91

[4] خشبة، سامي. **مصطلحات فكرية**. القاهرة: المكتبة الأكاديمية، 1994، ص281

[5] فضل، صلاح. مرجع سابق، ص ص 25 – 26

مفردا ا وسياقا ا، في صنوف، تعد مسبقاً أو تشتق من بنية النصوص، وحسـاب تكـرارات المفردات والأسيقة، ومعالجتها إحصائياً، بصورة تكشف -كمياً وكيفيـاً- عـن التوجهـات الرئيسية في الخطاب.

والجهود التي تبذل في تحليل الخطاب Discourse analysis مدفوعة برغبة من يقومون ا بدراسة الخطاب دراسة علمية تتسم بالصرامة والدقة، وشدة الانضباط. وبرغم تقديري لمثل هذه الجهود فإن لي عليها اعتراضات كثيرة، لن أشغل القارئ بتفاصيلها، وإنما سوف أكتفـي بالقول:

- إن مثل هذا التحليل معني – عادة – بخطاب محدد الأطر، يتم في زمان معين، وفي مواقع محددة ومحدودة، لأناس أو هيئات ذات أثر في موضوع الخطاب. وهذه حالة يصعب تطبيقها على خطاب وصف بأنه منشود بمعنى مطلوب في مجال معقد، وفي نظام معرفي يوصف بأنه علم أداء أو ممارسة؛ ترفده وتتداخل فيه أنظمة معرفية شتى.
- إن مناط التركيز في الدراسة الحالية لا ينصب على تحليل الخطاب، وإنما يقع على "إنشاء" الخطاب أو تكوينه، واقتراح بعض الضوابط العامة والمعايير الكلية؛ التي يمكن الاهتداء ا في الخطاب التربوي الإسلامي في المستقبل.
- إن " تحليل الخطاب" على النحو الذي يتم به في العلوم الاجتماعية، والتربية في قلب هذه العلوم، يولي أهمية قصوى، للقطب المنشئ للخطاب. ولمضمون الخطاب، وأبنيته الفردية والسياقية، وللمعاني والأفكار والقيم التي ضمنت في الخطاب، ويفترض –خطأ– بأن المعاني والأفكار والقيم التي ضمنت في الخطاب سوف تنتقل –على النحو الذي أراده منشئ الخطاب– إلى عقول من يتلقون هذا الخطاب. ومن شائنات هذا الافتراض في المنهج "التحليلي- الامبيريقي" في البحث التربوي حِرص الباحثين على جمع المعلومات اللفظية عن المفحوصين ومنهم في المواقف المختلفة، ومسارعتهم إلى تفسير المعلومات وكأ ا "عملات" ذات وزن موضوعي مادي، لا يختلف في تقديره طرفا التواصل.

وفي عبارة أخرى أقول: إن الخطاب اللغوي كلام، يؤدي شفوياً، أو يسجل كتابياً وإلكترونياً، وهذا الكلام بذاته، وفي ذاته ليس حقائق في الواقع المعيش، وإنما هـو "ممـثلات" لمعـاني وأفكـار وأحاسيس، تعكس الواقع الفيزيقي والاجتماعي والثقافي في مرآة عقل منشئ الخطاب، ومرايا العقول كمرايا العيون – محدبة ومقعرة ومستوية. لا تنقل، الواقع بكل تفاصيله وأبعاده؛ وإنما تستخدم اللغة

وسيطاً، لنقل ما انعكس من الواقع، فى بنية سطحية للغة (ألفاظ وتراكيب وجمل وفقرات) وهذا مـا يتم تحليله في الخطاب.

وليست البنية السطحية إلا أردية لفظية ينسجها منشئ اللغة في نسق معين، لمعـان وأفكـار ومعتقدات وصفها الجاحظ بأ ا "المعاني القائمة في صدور العباد، المتصورة في أذها م، والمتجلجة في نفوسهم، والمتصلة بخواطرهم، والحادثة عن فكرهم مستورة خفية، ومحجوبة مكنونة، وموجـودة في معاني معدومة."[6]

والألفاظ والجمل والعبارات والفقرات لا تحمل في ذا ا معنى، وإنما هي مادة خامدة، في بطون الكتب أو المطبوعات أو التسجيلات الصوتية، وتظل هكذا، حتى تتاح لقارئ أو مستمع، فتبعث فيها الحياة، من خلال ما تثيره في نفس المتلقي من معان وأفكار ومعتقدات، تجئ دائماً مخضـبة بالخلفيـة المعرفية للمتلقي: Metacognition خبراته ومعارفه وأسلوبه في التعرف، واتجاهاته وميوله في الفكر وفي العمل. و ذا فان المتلقي ينشئ بنية جديدة لما يقرأ أو يسمع، وقد تنحرف هذه البنية كـثيراً أو قليلاً عما أراد منشئ الخطاب اللغوي أن ينقله إلى عقول من يتلقون الخطاب، ولكنها –بالتأكيـد- ليست مطابقة تمام التطابق للمعني الذي قام بنسجه منشئ اللغة في خطابه. وأخلص مـن كـل مـا ذكرت إلى تأكيد أن منشئ اللغة ينسج لغة لمعان اختلجت في نفسه، وأن متلقي الخطـاب اللغـوي ينسج بنية عميقة من المعاني والأفكار لما يسمع أو يقرأ، وحين يدعى للتعبير عن هذه المعاني ينتج لغة "ثوباً" يختلف نسجه بدرجات مختلفة عما انتج منشئ اللغة.

والدراسة الحالية معنية بتكوين الخطاب التربوي في ضوء ضوابط وقيود، يسـتلهمها كاتـب الدراسة من طبيعة الخطاب ومن ثوابت الثقافة الإسلامية، ومن مقتضيات التطور المعـرفي في مجـال التربية بوصفها "مهنة للتعلم"، وأنه يمكن التحدث عن أوصاف المفاهيم والممارسات الكلية التي يـتم تداولها في هذه المهنة.

وأ ى القول في مفهوم "الخطاب" بتأكيد أن منشئ الخطاب التربـوي في أي مسـتوي مـن مستوياته يجب أن يراعي في خطابه مقتضى حال المخاطبين العقلي والاجتماعي والعلمـي والثقـافي والمهني، وأن يلائم خطابه لمستوي دافعيتهم واهتماما م بمضامين الخطاب.

2. التربية

نستعمل مصطلح التربية في هذه الدراسة ونريد به "التربيـة النظاميـة المقصـودة" ممثلـة في السياسات والتنظيمات والأنشطة التي تمارسها مؤسسات محدودة في ا تمع (المـدارس والجامعـات)

---

[6] الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، **البيان والتبيين**، بيروت: دار الكتب العلمية، د ت، ج1 ص42

وهي مؤسسات في كل مجتمع ذات بنيات وأهداف خاصة، غايتها نقل التراث الثقافي للأمة، ونقـده وتجديده بصورة تلائم مقتضيات السياق الزمكانى الذي يكتنف هذه الأمة؛ وبعبارة أخرى أقول: إن غاية التربية المقصودة هي أن يكتسب الجيل الناشئ -أفراداً ومجتمعاً- أفكاراً ومعلومات وقيماً وسمات للشخصية، تجعله أكثر قدره على تحقيق ذاته، وأكثر إسهاما في تحقيق أهـداف مجتمعـه، وإنجـاز طموحاته.

وفهم التربية على هذا النحو يعني أن التربية المقصودة في أي مجتمع ليست نظاماً مكتفياً بذاته، وإنما هي نظام ذو علاقة وثيقة بالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في ا تمع الذي تخدمه التربية.

والتربية على هذا الوجه ليست نظاماً معرفياً ذا بنية منضبطة على النحو الذي نجده في الفيزياء أو الرياضيات أو الجغرافيا، وإنما هي علم بمعنى آخر، إ ا "علم أداء"، أو علم ممارسـة Praxiology كالزراعة والطب؛ أي إ ا علم يشتق معارفه ومبادئه وقواعده من علوم أخرى كالفيزياء والبيولوجيا والفلسفة وعلوم اللغة، والاجتماع، وعلوم النفس، وعلوم التواصل، ثم تختبر هذه المعارف النظرية في ا ال العملي في مؤسسات التعليم؛ بالممارسة البصيرة، التي يمكن أن تضيف إلى المعـارف النظريـة؛ لتكون أكثر صلاحية للتطبيق العملي. فالتربية -إذن- علم يلتئم فيه الفكر النظـري مـع التطبيـق العملي، وانفكاك أحدهما عن الآخر يحيل الفكر النظري إلى "هرطقة" ويجعل التطبيق العملي عمـلاً عشوائياً؛ يقوم على المحاولة والخطأ، وكلاهما: الهرطقة والعشوائية مما لم يعد محـتملاً في ا تمعـات المعاصرة بعامة، وفي ا تمعات النامية بخاصة.

بقي أن أضيف إلى ما قدمت أن نظام التعليم المدرسي schooling يمكن وصفه بأنه"نسـق" ثقافي إيكولوجي؛ بمعني أنه منظومة معقدة في مكونا ا وفي وظائفها وفي عمليا ا، فهو إذن "نظـام" قابل للفهم والتحليل والتشخيص والتطوير، ولكنه نظام "ثقافي" أي أنه ليس مماثلاً لنظـام المصـانع والمؤسسات الاقتصادية والتجارية ومؤسسات الخدمات العامة، وإنما هو نظام يضم مجموعات مـن البشر (الطلاب والمعلمون) لديهم مجموعة من المعتقدات والقيم والمثل والاتجاهـات والاهتمامـات والمعارف، تدفعهم إلى النهوض بأعمال بذا ا، والعزوف عن أعمال أخرى، وتجعلهم يتقبلون بعـض الأفكار ويتحمسون لها، وفي -الوقت ذاته- يرفضون أفكاراً أخرى ويقاومو ا. وتطوير هذا النظـام غير متصور إلا بإحداث تغيير في ثقافة المدرسة ذا ا. ومغزى هذا الوصف "ثقافي" لنظـام التعلـيم المدرسي هو أن الفرض والإملاء والهيمنة والقسر وسائل غير مجدية في تطوير هذا النظام.

ووصف النظام بأنه "ايكولوجي" يعني أن مؤسساته (المدارس) تحل في بيئة طبيعية، وتكتنفهـا بيئة اجتماعية، وهذه البيئة بشقيها تؤثر في التوقعات المنتظرة من المدرسة. كما تؤثر في أداء العـاملين فيها.[7]

وأستخلص مما قدمت حول مفهوم التربية أن الخطاب التربوي المنشود يجب أن يفقـه مـن يصوغونه "الواقع" الراهن في نظام التعليم المدرسي وأن يلجأوا في تطـويره إلى المشـاركة الحقيقيـة للعاملين في هذا "الواقع" سواء في ذلك صياغة أهداف التطوير وتنفيذه. ومشاركة المعلمين فى التطوير مهمة؛ لأ ا وسيلة فعالة لحفزهم على تقبل التغيير، والتحمس له، وتقليل مقاومته خفية كانت المقاومة أو ظاهرة.

3. الإسلام

تدل أحدث الكتابات المتعلقة بتحليل الخطاب أن منهج تحليل الخطاب يستخدم -غالبـاً- في العلوم الاجتماعية لفحص "الرؤى المختلفة للعـالم" different versions of the world views لبيان مفردا ا وماهيا ا، والعلاقات القائمة بين مكونا ا، وكيفية توظيف هذه الرؤى في حياة الناس، وذلك من خلال تحليل النصوص والأحاديث التي دارت وتدور حول هذه الرؤى.[8]

واصطلاح الرؤى المختلفة للعالم في الكتابات الغربية مرادف لمصطلح آخر، يستخدم للإشارة إلى نفس المعاني والعمليات، وهو مصطلح Paradigm قد تضاربت ترجمات هذا المصطلح إلى اللغـة العربية، وأزكي ترجمته إلى " الصيغة الفكرية الحاكمة " اعتمادا على أن أحد معاني الكلمة في المعاجم الإنجليزية هو "صيغة الجذر اللغوي" الذي تشتق من كلمات أخرى.

والصيغة الفكرية الحاكمة Paradigm هي التصور العقدي للعالم أو الكون، وللخالق ولطبيعة الإنسان ودوره في الحياة، وللحياة ومسير ا وصيرور ا. وينشأ عن هذا التصور وتشتق منه تصورات ومفاهيم ومناهج فكرية تتصل: بالعقل، والمعرفة، العلم، ومناهج البحـث، وبـالنظم والمؤسسـات والتنظيمات التي تتفرع عن هذه الصيغة الفكرية الحاكمة.

---

[7] عبد الحليم، أحمد المهدي. نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه، **مجلة عالم الفكر**، ا لد التاسع عشر، 1988.

[8] Silverman , D. Analyzing talk and text. In Denzin, N. & Lincoln , Y. (Eds). *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994, 2nd edition, P. 896.

وللإسلام في جانب العقيدة تصور يختلف عما سبقه من أديان وما تلاه من أيديولوجيات بشرية، وأوجز هذا التصور في كلمات قصيرة لبيان مقتضياته في الخطاب التربوي، دونما مقارنات أو موازنات بين الرؤية الإسلامية وما عداها، فأقول:

- **الله**، في العقيدة الإسلامية، هو سبحانه خالق الكون بكل ما فيه من ظواهر وأشياء وأحياء، وأنه -جل علاه- واحد أحد، لم يلد ولم يولد، وليس له كفء. والربوبية في الإسلام واحدة، لا تعدد فيها ولا مشاركة، وإفراد الله بالعبادة، وبأنه قيوم على من خلق وما خلق، يعني أن يتحرر الناس جميعاً من العبودية لغير الله من بشر – أياً كانوا – أو ظواهر، أو قوى مادية أو فكرية.
- **العالم** في الرؤية الإسلامية عالمان: عالم الغيب المتصل بذات الله وصفاته، والحياة الآخرة، والملائكة والجن والروح. ومصدر العلم بهذا العالم وحي الله إلى أنبيائه ورسله، وخاتمهم رسول الإسلام محمد صلى الله عليه وسلم، ومعجزته القرآن الكريم؛ وعالم الشهادة، ويدخل فيه كل ما في الأرض، وفي الكون من أشياء وأحداث وظواهر، وعلاقات تجري جميعها، وفقاً لسنن الله في الآفاق وفي الأنفس، وهي سنن لا تتبدل ولا تتوقف إلا بقدر الله ومشيئته.
- **الإنسان** (الجنس) أكرم مخلوقات الله، وتكريمه ماثل في كيانه المتميز عن سائر المخلوقات، بما فطره الله عليه من قابليات وقدرات هيأت له إدراك المؤثرات الكونية، والانفعال بها، والاستجابة لها بكل ما ركب فيه من حواس، وعقل، وطاقات، تجعله قادراً على التفكير والتأمل والتدبر والتوقع، واستشراف المستقبل، والاختيار الحر المسؤول في الفكر وفي العمل، وفي قدرته على تخطي محددات السياق الزمكاني.

واستناداً إلى تميز الإنسان في تكوينه البدني والعقلي والنفسي فقد **استخلفه الله** في عمران الأرض، وجعله سيداً في هذا الكون، وسخر له الطبيعة وما أودع فيها من قوى وظواهر وطيبات ﴿أَلَم تروا أن الله سخر لَكُم ما فِي السماواتِ وما فِي الأرضِ وأَسبغَ علَيكُم نِعمه ظَاهِرةً وباطِنةً ومِن الناسِ من يجادِلُ فِي اللهِ بِغيرِ عِلْمٍ ولا هدى ولا كِتابٍ منِيرٍ﴾ (لقمان: 20).

وأفراد الجنس الإنساني **متساوون** في عبوديتهم لله وحده، لا تمايز بينهم إلا بالتقوى ﴿إِن أَكْرمكُم عِند اللهِ أَتقَاكُم إِن الله علِيم خبِيرٌ﴾ (الحجرات: 12)، والمساواة بين الناس لا تنفي اختلافهم في الأمزجة والطباع وتعدد **النمط الاجتماعي للشخصية** ﴿ولَو شاءَ ربك لَجعلَ الناس أُمةً واحِدةً ولاَ يزالُونَ مختلِفِين. إِلا من رحِم ربك ولِذَلِك خلَقَهم وتمت كَلِمةُ ربك لأَملأَن جهنم مِن

الْجِنةِ والناسِ أجمعِين﴾ (هود: 118-119)، ﴿لِكُلٍ جعلْنا مِنكُم شِرعةً ومِنهاجـا﴾ (المائـدة: 48). وهذا يعني أن الإسلام يقر التنوع الثقافي ويراه وسيلة لإثراء حياة الناس لا لتصارعهم.

ويحتل **العقل** في الصيغة الفكرية الحاكمة في الإسلام مكانة عالية، بوصفه وسيلة الإنسـان في الكشف عن أسرار الخالق في الكون، وفي الأنفس –منفردة ومجتمعـة– وفي قدرتـه علـى الإدراك الحسي، والتصور العقلي، والقيام بعمليات عقلية لاستيعاب المعـارف، واختزا ـا، واسـتدعائها، وتوظيفها، وتوليد معارف جديدة ومتجددة يستخدمها الإنسان في حياته، ويحـدث مـن خلالهـا تحويلات وتعديلات في مواد الكون وعناصره، وصولاً إلى تنمية حياة البشر وترقيتها، والانتفاع بكل ما في الكون في حدود ما قدر خالق الكون.

وتشهد آيات كثيرة في التـ يل الحكيم بمكانة العقل، وحث الناس على إعماله على أنه فريضة إلهية، فهو مناط تكليف البشر بأداء واجبا ـم واستيفاء حقوقهم. وقد تعددت في القرآن الكريم الآيات الداعية إلى وجوب إعمال العقل بمفردات مختلفة منها النظر، والتدبر، والإتيان بالبرهـان، والبينـة، وا ادلة بالحسنى، والتبين، والحكمة، والفقه. وقد ورد الفعل "يعقل" في القرآن الكريم مثبتاً (يعقلون) ومنفياً (لا يعقلون) منسوباً إلى واو الجماعة أكثر من 46 مرة، وتلك إشارة إلى ضـرورة أن يعمـل الفرد عقله، وأن يتم الاعتماد في شئون الأفراد والجماعات، والأمم على العقل الجمعي لأهل الـذكر والمعرفة في كل مجال من مجالات الحياة.

﴿فَلْينظُرِ الإنسانُ مِم خلِق﴾ (الطارق: 5)؛ ﴿أَفَلا يتدبرونَ الْقُرءَانَ أَم علَى قُلُـوبٍ أَقْفَالُهـا﴾ (محمد: 24)؛ ﴿فَانظُر إِلَى ءَاثَارِ رحمةِ اللهِ كَيف يحيِي الأَرض بعد موتِها﴾ (الروم: 50)؛ ﴿قُلْ هاتوا برهانكُم إِنْ كُنتم صادِقِين﴾ (البقرة: 111)؛ ﴿وجادِلْهم بِالتِي هِي أَحسن﴾ (النحل: 125)؛ ﴿لِيهلِك من هلَك عن بينةٍ ويحيا من حي عن بينةٍ﴾ (الأنفال: 42)؛ ﴿إِنْ جـاءَكُم فَاسِـق بِنبـإٍ فَتبينـوا﴾ (الحجرات: 6).

وينهى القرآن عن اتباع الظن ﴿إِن يتبِعونَ إِلا الظن وإِن الظن لا يغنِي مِن الْحق شيئًا﴾ (النجم: 28) كما ينهى عن الاعتماد في الاعتقاد أو القول أو العمل على ما دون العلم ﴿ولاَ تقْف ما لَيس لَك بِهِ عِلْم﴾ (الاسراء: 36) ويدعو الإسلام إلى **احترام ذوي العقائد الدينية** الأخـرى، ويـرفض القهـر والإرهاب والإكراه لحمل الناس على الإيمان برأي أو فكر أو عقيدة. ﴿ولَو شاء ربك لآمن من فِـي الأَرضِ كُلهم جمِيعا أَفَأَنت تكْرِه الناس حتى يكُونواْ مؤمِنِين﴾ (يونس: 99)، ﴿لاَ إِكْراه فِي الدينِ قَد تبين الرشد مِن الْغي﴾ (البقرة: 256).

• ومفهوم العلم في الإسلام مفهوم يتسم بالشمول، ويعني كل فكر منظم يصل إليه الفكر الإنساني عن طريق الوحي، والإلهام، والنظر والتأمل، والملاحظة، والتجريب. وهـو مصـطلح يشمل علوم الدين وعلوم الدنيا، أو علوم الوحي (النقل) وعلوم العقل، والمعارف العلمية ليست قاصرة على ما تفرزه الصيغة التجريبية في العلوم التي توصف بأ ا منضبطة، وهي العلـوم الـتي توظف فيها، وتولد في جنبا ا معارف الماهيات Know what's أو العلوم التي تتولد من خلالها المعارف النوعية والوسائل التقنية Know How's؛ وإنما يمتد مفهوم العلم؛ والرصيد المعـرفي إلى نمط ثالث من العلوم والمعارف، وهي العلوم والمعارف التي تحدد الغايات والمسارات التي توظف من أجلها، وفيها معارف "الماهيات" و"الكيفيات والتقنيات" ويدخل في هذا النمط الثالث مـن العلوم ما يتصل "بالصيغ الفكرية الحاكمة" على النحو الذي نمارسه الآن في هـذا الجـزء مـن الدراسة، ونعني ا العلوم التي تتصل بالمعتقدات الدينية، والقيم الإنسانية، والفضـائل الخلقيـة. ويعرف هذا الصنف من العلوم والمعارف في الكتابات الأجنبية بأ ا معرفة "غايـة المسـارات" "Know – Where –to".[9]

ويؤكد الإسلام على أن **التنوع الثقافي** والألسنة المتعددة نعمة من نعـم الله –عـز وجـل – ﴿ومِن ءَاياتِهِ خلْق السمواتِ والأَرضِ واختِلاف أَلْسِنتِكُم وأَلْوانِكُم﴾ (الروم: 22)، ودعا القرآن الناس في الثقافات المختلفة إلى التعارف والتعاضد؛ لتأدية الوظائف التي تمكن الإنسان من إعمـار الأرض، وأداء أمانة الاستخلاف، والاستمتاع بما أودع الله في الكون من طاقات وإمكانات ﴿ياأيها الناس إنا خلَقْناكُم مِن ذَكَرٍ وأُنثَى وجعلْناكُم شعوبا وقَبائِلَ لِتعارفُوا إِن أَكْرمكُم عِند اللهِ أَتقَاكُم إِن الله عليم خبِير﴾ (الحجرات: 13).

والتبادل الثقافي الذي يدعو إليه الإسلام مشروط في غاياته وموضوعاته وأساليبه بألا يكـون تبادلاً أو مشاركة فيما يناقض عقيدة الإسلام أو شريعته ﴿ود كَثِير مِن أَهلِ الْكِتابِ لَو يردونكُم مِن بعدِ إِيمانِكُم كُفارا حسدا مِن عِندِ أَنفُسِهِم﴾ (البقرة: 109). ويمنع التبادل الثقافي والمشاركة الثقافية - في الرؤية الإسلامية- مع أهل الثقافات الذين يقاتلون المسلمين، أو يخرجو م من ديارهم، ومع مـن يظاهرون الآخرين على قتال المسلمين وإخراجهم من ديارهم. ﴿يسأَلُونك عنِ الشهرِ الْحرامِ قِتالٍ فِيهِ قُلْ قِتالٌ فِيهِ كَبِير وصد عن سبِيلِ اللهِ وكُفْر بِهِ والْمسجِدِ الْحرامِ وإِخراج أَهلِهِ مِنه أَكْبر عِنـد اللـهِ والْفِتنةُ أَكْبر مِن الْقَتلِ ولا يزالُونَ يقَاتِلُونكُم حتى يردوكُم عن دِينِكُم إِن استطَاعوا ومن يرتدِد مِنكُم

[9] - Jantach, E. **Design for Evaluation,** (1975), New York , N. Y: George Braziller, P.7

عن دِينِهِ فَيمت وهو كَافِر فَأُولَئِك حبِطَت أعمالُهم فِي الدنيا والآخِرةِ وأُولَئِك أصحاب النارِ هم فِيها خالِدونَ﴾ (البقرة: 217)، ﴿لا ينهاكُم الله عنِ الَّذِين لَم يقَاتِلُوكُم فِي الدينِ ولَم يخرِجـوكُم مِـن دِيارِكُم أَنْ تبروهم وتقْسِطُوا إِلَيهِم إِن الله يحِب الْمقْسِطِين. إِنما ينهاكُم الله عنِ الَّذِين قَاتلُوكُم فِي الدينِ وأَخرجوكُم مِن دِيارِكُم وظَاهروا علَى إِخراجِكُم أَنْ تولوهم ومـن يتـولهم فَأُولَئِـك هـم الظَّالِمونَ﴾ (الممتحنة: 8-9).

ولا يسمح مقام هذه الدراسة بمزيد من البيان في التصور الإسلامي. وأ ي القول في هذا الجزء من الدراسة بتأكيد أن الإسلام يدعو إلى قيم كثيرة تستقيم ا حياة الناس في كل زمان ومكان، منها: تأكيد حرية الإنسان، وإقامة العدل، والتراحم، والإيثار، والصدق في القول وفي العمل. و ى الإسلام عن الظلم والعدوان، والنفاق، والمراءاة، والفساد، والإفساد، وقول الزور، ونقض العهد، والسرقة، وخيانة الأمانات، والإهمال في أداء الواجبات، وعدم الاضطلاع بمقتضيات المسؤوليات التي يعهد ا إلى الناس. وأنا على يقين أن قراء هذه الدورية قادرون على الكشف عن النصوص القرآنية التي توثق هذه الفضائل الأخلاقية من خلال مراجعة المصادر المعتمدة الخاصة بمعجم ألفاظ القرآن الكريم.

وأحسب أن ما قلناه في تحرير المراد بالخطاب والتربية والإسلام يوحي بالسمات التي تشتق من طبيعة الأبعاد التي يتأسس عليها الخطاب التربوي.

ثانياً: بعض السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي

1. تنوع الخطاب وشكله:

الخطاب التربوي الذي نحن بصدده خطاب يتسم بتنوع من ينشئونه، وتنوع من يتلقونه، كما تختلف الموضوعات التي ينصب عليها الخطاب، مثلما تختلف السياقات التي تكتنفه؛ فالتشريعات والقوانين التي تصدر في شأن مراحل التعليم وأنواعه خطاب تربوي حاكم، وحسن الخطاب في هذه القوانين يستوجب ألا يفاجأ ا المعنيون بالتعليم، يستوي في ذلك الآباء والمعلمون والطلاب وأساتذة التربية في الجامعات. وإنما ينبغي أن تعرض دواعي القانون، ومضامينه، وتضميناته، وتطبيقاته، وتبعاته على كل من يهمهم الأمر بوسائل مختلفة، وبصورة جادة، وليست مجرد إبراء ذمة كما يقال.

والمواد التعليمية (الكتب المقررة، وأدلة المعلم، وكتب التدريبات، وصحائف العمل التي تعـد للطلاب) خطاب تربوي، يجب أن يراعى فيه مقتضى حال من يتلقون هذا الخطاب؛ بمعنى أن يـولي المؤلفون اعتباراً كافياً للخلفية المعرفية، والبنية الذهنية لمن توجه إليهم هذه المواد، بحيـث يسـتغل في

تصميم هذه المواد، وفي تحديد مضامينها، وفي أساليب تحريرها أحدث المعارف المتاحة في مجالها، عربية كانت مصادر هذه المعارف أو أجنبية.

والتواصل بين المعلمين والمتعلمين في المواقف التعليمية خطاب تربوي، وهذا الخطـاب يمثـل موقفاً مقصوداً للتواصل، تتم فيه محاورات ومراجعات ومشاورات ذات أثر كبير في النمـو العقلـي والاجتماعي للمتعلمين. وقد أجريت حوله أبحاث كثيرة، انصب بعضها علـى "تحليـل التفاعـل الاجتماعي" بين قطبي التواصل: المعلم والمتعلمون، وانصب بعض آخر على بنيات ومضامين "التفاعل اللفظي."[10]

ومن أحدث التصورات للخطاب التربوي في الفصول المدرسية أنه موقف للتواصل العقلـي، بالمعنى الواسع للعقل؛ الذي يشمل: الفكر والوجدان والعمل. ويؤكد أهل الثقة في هذا ا ال أن ثمـة عجزاً مشهوداً في ربط الفكر النظري حول الموقف التعليمي بالممارسات العملية في مواقف التعلـيم. ويرون: ضرورة إعادة النظر في دور علم نفس النمو في ترشيد الممارسات التعليمية، وأن هذا يتطلب تصورات ذهنية جديدة؛ لا يكفي فيها الإيمان بأن الطفل كائن عاقل مريد؛ بل تتجاوز هذا إلى الإيمان بأن المعرفة البشرية صناعة إنسانية، وبأ ا منتج ثقافي، يثري المعتقدات المشتركة، ويؤسس أطراً فكرية لفهم العالم الطبيعي والاجتماعي والثقافي الذي يكتنف الفرد والجماعة، وأن المتعلمين في أية مرحلـة يمكن أن يشاركوا في صنع المعرفة. وإعادة التفكير على هذا الوجه تصنع أساساً لعلم نفس تربـوي حديث، ونماذج جديدة للتفكير وللتعلم وللتدريس تكون مناسبة للقرن الحادي والعشرين.[11]

وقد بسطت القول في هذا الصدد في مكان آخر[12]، وسأعود إليه في هذه الدراسة في مكان تال عند الحديث عن التدريس بوصفه مهنة للتعلم لا للتعليم. وأكتفي هنا بتأكيد أن الخطاب يتنوع تبعاً لاختلاف تصور كل طرف من طرفي الخطاب للآخر؛ ولذا فإنه ليس ثمة مشكلة واحدة تجسم

---

[10] من البحوث الرائدة في هذا ا ال أعمال: N.A. Flanders تحت عنوان "تحليل التفاعل الاجتماعي" (Interaction Analysis) وأعمال B.O. Smith عن تحليل التفاعل اللفظي Verbal Interaction.

راجع إن شئت

Houston, W.R and Newman, K.K. "Teacher Education Programs" In *Encyclopedia of Educational Research* (5th Ed) Harald E.Mitzel,, editor New York: Macmillan, 1982, PP. 1881-1893

[11] David R Olson and Jerome Bruner "Folk Psychology and Folk Pedagogy" In Olson, D.R and Torrance, N. (Eds) *The Handbook of Education and Development,*UK: Blackwell Publisber , 1996, ch.2, PP. 9-27

[12] عبد الحليم، أحمد المهدي. **نحو مناهج للنماء العقلي**. المحاضرة التذكارية، مطبوعات المؤتمر السنوي الثالث عشر لجمعية المناهج المصرية، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، روكسي، مصر الجديدة، 2001م

أي خطاب تربوي؛ ولكن ثمة بعض القواعد الأساسية المشتركة التي تؤدي إلى نجاح الخطاب التربوي، ومن أبرزها ما يلي:

- أن يتوجه الخطاب إلى الحاجات الأساسية التي يحتاج إليها من يوجه الخطاب، بمعنى أن ينصب الخطاب على إشباع حاجات حقيقية لدى المخاطبين، وأن يتلاءم مع اهتماما م، وأن يكون وسيلة لتوسيع آفاقهم، وزيادة كفاء م العقلية، وتصعيد فاعليتهم الاجتماعية؛ وهذا هو المراد من تحديد "الحاجات التدريبية" في برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة (مثلاً).
- أن يراعي من يبث الخطاب التربوي المستوى اللغوي للمخاطبين، فليس من الكياسة أن يتحدث معلم باللغة العربية الفصحى لأطفال صغار في السنوات المبكرة من أجل التعليم، فيلجأ إلى غريب الألفاظ أو مهجورها، أو ما يصعب على المتعلمين فهم دلالاته، ولا حرج على المعلم في هذه الحالة أن يلجأ إلى اللغة الفصيحة أو إلى اللهجة العامية، على أن يضع في اعتباره أن هذه حالة مؤقتة، وأن الهدف الذي يجب أن يصل إليه تدريجياً مع الأطفال هو أن تستخدم في الخطاب لغة عربية فصيحة، تكون ملائمة لمستوى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.
- أن يلتزم في صياغة الخطاب بتحقيق **معادلة** تتردد في التراث العربي: "قدر اللفظ على المعنى، فلا يفضل عنه، وقدر المعنى على اللفظ، فلا ينقص منه". وخير الخطاب –كما قدمنا– هو ما كان موجزاً إيجازاً غير مخل، ومسهباً إسهاباً غير ممل. وعلى صائغ الخطاب أن يرتبه وفقاً لترتيب تسلسل المعاني، فيقدم الأهم على المهم، ويعرض الكليات قبل الاستغراق في الجزئيات، وأن يستحضر في ذهنه –دائماً– وهو ينسج الخطاب حال المخاطبين؛ فلا يعمد في خطاب غير المتخصصين في موضوع الخطاب إلى إيراد مصطلحات فنية أو تقنية، وضعت لمعان خاصة في العلوم أو أداء الأعمال.
- أن يحذَر في "الخطاب" ما يوحي بأن الكاتب أو المتحدث يسئ الظن بالقارئ أو المستمع؛ لأن الوقوع في مثل هذا العمل من شأنه أن يبرر للمخاطب عزوفه عن التأمل في مضمون الخطاب، والانصراف عنه، ومقاومة ما يدعو إليه، بطريقة شعورية أو لا شعورية، تكون ظاهرة أحياناً وخفية أحياناً أخرى.
- ومما يلزم تأكيده هنا هو أن "شكل الخطاب لا ينفصل –إطلاقاً– عن مضمونه، وأنه لا يتصور –عقلاً- أن يكون ثمة خطاب رشيد يعتمد على "قعقعة" لفظية، أو أن ينجح خطاب في إبلاغ مضمون رفيع المستوي دون أن يعرضه ناسجه في رداء لفظي يعادل مستوى المضمون.

- وأ ي هذه السمة العامة بالتأكيد على أن يفْرِغَ المخاطب وسعه في اختيار المعاني والأفكار والقضايا التي ينصب عليها الخطاب، وأن يتحرى الدقة والضبط والتنقيح في صياغة خطابه شفوياً كان الخطاب أو كتابياً وفي هذا المقام يقول الجاحظ: "وينبغي لمن كتب كتاباً ألا يكتبه إلا على أن الناس كلهم لـ ه أعداء، وكلهم عالم بالأمور، وكلهم متفرغ له، ... فيتوقف عند فصوله توقف من يكون وزن طمعه في السلامة أنقص من وزن خوفه من العيب ..." [13]

2. عقلانية الخطاب:

وأبرز ما ينبغي أن يتسم به الخطاب التربوي الإسلامي "العقلانية" والعقلانية الإسلامية عقلانية تختلف عن العقلانية الغربية. التي تحدث عنها فلاسفة اليونان قديماً، كما تختلف عن العقلانية التي قال ا "عمانويل كانت"، والتي كانت إفرازاً ثقافياً أوروبياً، لمواجهة اللاهوت الديني، الذي ساد أوروبا في عصر ضتها، وكلتاهما ترفض الوحي الإلهي، ولا تؤمن إلا بما هو محسوس ومشاهد.

والافتراض الأساسي في العقلانية الإسلامية هو المؤاخاة بين العقل وما جاء به الوحي (النقل) في القرآن الكريم وفي السنة النبوية الثابتة، التي جاءت مبينة ومفصلة لما جاء في القران الكريم، وفي هذا المعنى كانت مقولة ابن رشد: إن النظر البرهاني لا يؤدي إلى مخالفة ما جاء به الشرع للعقل، لأن الحق لا يضاد الحق، بل يوافقه ويشهد له.[14]

ويرى أحد المفكرين المعاصرين أن مقولة "لا اجتهاد مع النص" تتردد وتعمم –خطأً– في سياقات تنفي الاجتهاد، بمعنى أن يستفرغ أهل الاختصاص جهدهم في فهم النصوص الدينية جميعها، وذلك حيث ينصب الاجتهاد على كل نص ديني يكون "ظني" الثبوت أو "ظني" الدلالة، أو "ظني" الثبوت والدلالة معاً. ويبقى النص الديني "قطعي الثبوت وقطعي الدلالة"؛ وهذا النص لا ينفي إعمال العقل (الاجتهاد) في فهمه، وإنما يستدعي اجتهاداً ذا طبيعة خاصة، جوهرها أن يهتم في الاجتهاد الموجه إلى هذا النص ببيان مدى تحقق العلة الغائية، والمقاصد الشرعية التي توخاها النص في الواقعة أو الوقائع الدنيوية التي يراد إنزال حكم النص قطعي الثبوت وقطعي الدلالة عليها، وذلك إعمالاً لقاعدة أصولية عقلية مجمع عليها وهي: دوران الأحكام التي جاءت ا النصوص مع عللها، ومع مقاصد الشرع منها وجودا وعدما، وذلك على نحو ما صنع عمر بن الخطاب رضي الله عنه في وقف إعمال الحكم الذي جاء في نصيب المؤلفة قلو م من الصدقات، وفي عدم تطبيق حد السرقة في عام "الرمادة"

---

[13] الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، **كتاب الحيوان**، الجزء الأول، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار إحياء التراث الغربي، ص88.

[14] ابن رشد، أبو الوليد. **فصل المقال** في **تقرير ما** بين **الشريعة والحكم من الاتصال**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1998، ص 96.

لعدم تحقق العلة الغائية التي أريدت بالنص في كلتا الحالتين، ووقف إعمال النص لا يعني بطلانه وإنما يعني العودة إليه كلما برزت العلة الغائية المرادة منه. [15]

واستناداً إلى ماهية العقلانية المسلمة –وفي حدود ما قدمنا– فإن الخطاب التربوي المتسم بهذه العقلانية يجب أن يغطي النقاط المفصلية في العملية التربوية النظامية، التي توجز –عادة- في أسئلة محورية مثل ما يلي:

* لماذا نعلم؟ والجواب عن هذا السؤال ينصرف إلى تحديد أهداف التعليم المدرسي. وأعتقد أن الصيغة الفكرية التي تحكم مجريات التعليم في البلاد العربية والإسلامية تفرض ألا تتصادم أهداف التعليم في جملتها وفي تفاصيلها مع هوية الأمة، ومن أبرز مكوناتها: الدين واللغة، والتاريخ. ولذا فإني أقترح أن يتمحور الجواب عن السؤال: لماذا نعلّم؟ حول: "ترسيخ الأصول الثوابت في الثقافة العربية الإسلامية، وتطوير متغيراتها على نحو يكفل تجديدها، ومواكبتها للتقدم العلمي والتقني المعاصرين، وإقدار الأجيال الناشئة فيها على الإسهام في مسيرة التقدم العلمي والفني على نحو لا يفقد المجتمع خصوصياته الثقافية."

*ماذا نعلم؟ والجواب عن هذا السؤال يقع في مجال تحديد المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات العملية التي من شأنها زيادة الفاعلية للمتعلمين، ورفع كفاءاتهم الفنية والاجتماعية وتعظيم نزوعهم إلى التعلم مدى الحياة. ويتم اختيار محتويات التعلم والتعليم في ضوء معايير: الصدق، والحداثة، والقابلية للتعليم، وأن تلائم محتويات التعلم والتعليم احتياجات المجتمع الراهن وحاجاته المستقبلية. على أن تنظم محتويات مناهج التعلم والتعليم في بنيات تتسق مع المعارف المتاحة عن البنية الذهنية للمتعلمين في مراحل تعليمهم المختلفة.

*كيف نعلّم؟ والمنشود في الخطاب التربوي في البلاد العربية والإسلامية، عند الإجابة عن هذا السؤال أن يعني هذا الخطاب بتأكيد الأفكار والممارسات التي تم الكشف عنها فيما يخص "التدريس" من حيث النظر إلى أن الغاية المرجوة منه هي "التعلم"، تعلم المعلمين كيف يستثيرون في طلابهم الدافعية للتعلم، وكيف ينجحون في حفزهم للتعلم من خلال جهدهم الذاتي، واستغلال خبراتهم ومعارفهم السابقة Metacognition في إثراء كل تعلم جديد يحتاجون إليه.

*كيف نقوم التعلم**؟** والخطاب التربوي في الإجابة عن هذا السؤال مطالب بأن يتحرر من الأنماط التقليدية في تقويم التعلم، وأن يتجاوز الاختبارات والامتحانات التي تقيس القدرة على الحفظ

---

[15] عمارة، محمد. في **المنهج الإسلامي**، الكتاب رقم 4 في سلسلة المنهجية الإسلامية، القاهرة: المعهد العالي للفكر الإسلامي 1991، ص 65- 73.

والتذكر، إلى مواقف نختبر فيها مدى تقدم المتعلمين في السيطرة على المهارات العليا للتفكير الناقد من خلال **توجهات أساسية مثل:** الصياغة الواضحة للمبحث أو القضية التي تعرض للمتعلم، والبحث عن الأسباب التي أدت إلى الوضع الراهن للكيان أو الموضوع أو الظاهرة التي تواجهه، وأن يهتم دائماً بالمواقف الكلية قبل التركيز على الأجزاء، وأن ينظر دائماً في البدائل المحتملة التي يمكن أن يتحول إليها الوضع الراهن، وأن يتقبل وجهة النظر المخالفة لوجهة نظره، وأن يؤجل إصدار الأحكام حتى تتوفر لديه أدلة وقرائن كافية تسوغ ما يصدره من أحكام.

ويجب أن يعنى الخطاب التربوي بتقدير مدى تقدم الطلاب في الاستحواذ على **القدرات العقلية** التي يئ لهم معرفة الأسباب المعلنة والأسباب المضمرة فيما يرون أو يسمعون أو يقرؤون أو يعملون، وأن يحددوا أوجه الشبه أو الافتراق فيما يعرض لهم، وأن يتعرفوا على ماله صلة وثيقة بالموقف الذي يعالجونه، وما ليس ذا صلة ذا الموضوع وأن يكونوا قادرين على تحليل الحجج والبراهين بصورة مختلفة (لغوية-رياضية-بيانية-تشكيلية-موسيقية).

وتقويم التعلم يجب ألا يقتصر على تقدير إنجازات التعلم، وإنما ينبغي أن يتناول التقويم الوسائل التي يتم اتخاذها وسيلة للتعلم: محتويات التعلم، واستراتيجيات التدريس التي أدت إلى نوعية التعلم الذي أحرزه المتعلمون ونحو ذلك.

ولست في حاجة إلى لفت الانتباه إلى أن الانبغائيات التي تحدثت عنها على أ ا سمات منشودة في الخطاب التربوي تستدعي تغيراً جذرياً في تصور وظائف الكليات الجامعية القائمة على إعداد المعلم، وفي تصور الوظائف التي يقوم ا تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وإلى التحول من الاختبارات والامتحانات التقليدية إلى نمط جديد يمكن أن يجعل تقويم التعلم مدخلاً إلى تطوير التعليم المدرسي.

وفي محاولة تقويم نظام التعليم المدرسي يجب أن يتبنى الخطاب التربوي المنشود مبدأ ألا يترك هذا التقويم للهيئات الرسمية القائمة فعلاً على تخطيط النظام وتنفيذ إجراءاته؛ إذ ليس من المعقول أن تلتزم هذه الهيئات بالنظر الموضوعي، المبرأ من الأهواء الشخصية في هذا التقويم، وفي مأثورا ا عبارات تتسم بالحكمة، منها أن "صانعة الخبز (وزارات المعارف والتعليم) لا يمكن أن تعيبه"، وأحسب أن تلك غريزة في بني البشر. ولذا فإن تقويم نظام التعليم المدرسي يجب أن يعهد به إلى أجهزة **مستقلة** تماماً عن الهيئة المركزية الرسمية القائمة على تسيير نظام التعليم، وأن تنتقي لهذه الأجهزة العناصر المؤهلة في مجال تقويم التعلم، واشتهرت بأ ا لا تخاف سيوف السلطة الحاكمة، وأ ا -في الوقت ذاته- ليست طامعة في ذهب السلطة، وأ ا محصنة ضد ما لدى السلطة من غوايات أو إغراءات.

3- التعلّم محور الخطاب.

ومن السمات المرجوة في الخطاب التربوي الإسلامي أن يتجلى فيه التحول الجذري الذي حدث في مفهوم الغاية من التعليم المدرسي؛ ذلك أن الربع الأخير من القرن العشرين قد شهد تقدماً ملحوظاً في رؤية مقاصد التعليم المدرسي، واعتمدت هذه الرؤية على براهين متنوعة في طبيعتها في كثير من الأنظمة المعرفية، وثيقة العرى بالتربية مثل: علم نفس النمو، وعلم نفس التعرف Cognitive Psychology وعلم اللغويات، وعلم التواصل، والبحث التربوي ونحوها. وقد أعلن هذا التحول في وثيقتين صدرتا عن منظمة يونسكو. كان عنوان أولاهما "تعلم لتكون": وصيغت في هذه الوثيقة الفلسفة التي يمكن الاهتداء ا خلال القرن الحادي والعشرين. وكان جماعها هو مفهوم "التعلم" وليس التعليم أو التدريس، وفيها تم إيضاح أن التدريس ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة، غايتها العليا معاونة الآخرين على التعلم، وإن التعلم عملية ذاتية خالصة، وأن التدريس عملية مستقلة عن التعلم، بمعنى أن العلاقة بينهما ليست حتمية؛ إذ يمكن تصور تدريس من مدرس كفء وذى فاعلية، ولكنه لا ينتج تعلماً؛ لعوامل شتى ينتمي معظمها إلى المتعلم ذاته؛ أو إلى متغيرات في سياق الموقف التعليمي.

وقد صيغت المبادئ الرئيسية التي يجب أن توجه التعلم في القرن الحادي والعشرين في أربعة شعارات أو مبادئ: "تعلم لتعرف"، "وتعلم لتعمل"، "وتعلم لتكون"، "وتعلم لتشارك الآخرين."[16]

وجاءت الوثيقة الثانية داعمة ومؤكدة للأفكار والمبادئ التي تضمنتها الوثيقة الأولى، وكان عنوان الوثيقة الثانية هو: التعلم: ذلك الكـ المكنون.[17]

وقد سبق صدور هذه الوثيقة، وواكبها، وتلاها مشروعات كثيرة لتطوير التعلم في البلاد المتقدمة، وكان الأساس الجوهري في هذه المشروعات هو أن ينظر إلى التدريس على أنه "مهنة التعلم" "Teaching as the Learning Profession".

وخلاصة ما يقال في هذا الصدد تمثله مقدمة منطقية جداً، قوامها أن تحسين نواتج التعليم المدرسي في أي مجتمع يعتمد أساساً على قوة عمل تنهض بالتدريس. وأن هذه القوة يجب أن تؤهل على مستوى عال، تستوعب من خلاله تعلم طبيعة المعارف والأنشطة التي سوف تتخذ مادة التعلم في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، إضافة إلى تعلم المهارات المهنية في مجال التعليم واكتسا ا، في ضوء ما

---

16 Edgar, Faure. *Learning to be: the World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO, 1972.

17 يونسكو، **التعلّم: ذلك الكنز المكنون**. تقرير اللجنة الدولية للتربية حول القرن الحادي والعشرين (الترجمة العربية)، باريس: يونسكو، 1997. Unesco. Learning: the within Treasure

تذخر به المعرفة المعاصرة في أن الغاية من التدريس هي "معاونة الآخرين على "التعلم"، وليست نقل المعارف من رؤوس المعلمين أو كتبهم إلى رؤوس المتعلمين. وذلك على النحو الذي تتناقل به أرصدة "العملات" في المصارف. وهذا يعني -في عبارة أخرى- أن دور المعلم هو أن يعلم المتعلمين كيف يتعلمون؟ وأن يظل هو مدى حياته متعلماً.

ومقتضيات هذه الـ عة الجديدة هي ضرورة إعادة النظر جذرياً في بنيات "كليات إعداد المعلم" وتحديث رسالتها، وتجديد برامجها، بما يخدم هذا التحول الجديد؛ ومثل هذه الأعمال مطلوب أيضاً في برامج التدريب في أثناء الخدمة.

وجدير بالذكر -في هذا الصدد- أن نؤكد أن التعلم لا يقتصر حدوثه على غرفة الصف في المدرسة، وأن الطلاب يتعلمون مما يطلق عليه "المنهج الخفي" أكثر مما يتعلمون من المنهج المقرر المعلن، وأقصد بالمنهج الخفي ما يتشربه الطالب في "التعليم المدرسي" من قيم، ومعتقدات، وأفكار، ومعايير للسلوك والحكم الخلقي ليست معلنة، وإنما يتعلمها الطالب من الإجراءات والتنظيمات والقواعد التي تشكل الأعمال النمطية والعلاقات الاجتماعية التي تحدث داخل النظام التعليمي وداخل المدرسة، وداخل فصول الدراسة، ويكفي هنا ذكر أمثلة توضح مثل هذه القيم والأفكار التي يتشر ا الطلاب دون وعي:

* تنويع التعليم إلى تعليم عام يؤهل للجامعة، وتعليم فني يؤهل من يتلقونه للأعمال اليدوية من شأنه أن يرسخ في نفوس المتعلمين الإحساس بدونية من يلتحقون بالتعليم الفني، وعلو المكانة الاجتماعية لمن يلتحقون بالتعليم العام.
* تركيز السلطة داخل المدرسة في فرد أو عدد محدود من الأفراد، سواء أكانوا من المعلمين أو الطلاب، يؤكد في نفوس الطلاب الإيمان بفكرة أن القيادة في الأعمال محكومة بالتعيين والاختيار وليست قائمة على المعرفة والخبرة والمشاركة بأسلوب ديمقراطي، يستفاد من خلاله بكل الطاقات والعقليات المتاحة في مجال المدرسة.
* توزيع الطلاب في فصول متمايزة (الفائقين، والعاديين، والضعاف) وفقا للدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات السنوية التقليدية يحفز الطلاب إلى أن يحرزوا درجات عالية بوسائل مختلفة، منها ما هو غير مشروع مثل الغش الفردي والغش الجماعي
* ـاون المعلمين في الالتزام بمواعيد أعمالهم، وأداء متطلبا ـا على الوجه الأكمل من شأنه أن يؤدى إلى أن يتسيب المتعلمون في أداء واجبا ـم اقتداء واحتذاء بمعلميهم.

* نمط العلاقات السائد في إدارة المدرسة، وفي تواصل المعلمين معها، يمكن أن يوصف بأنه "استبدادي" أو "ديمقراطي" أو "متسيب" ويتعلم الطلاب من خلال متابعتهم لنمط العلاقات السائد في المدرسة أفكاراً وأنماط سلوك تلازمهم في مستقبل حيا م.

* إدراك المتعلمين أن معلميهم تتناقض أفعالهم وسلوكيا م مع ما يقولون يرسب في نفوس المتعلمين أنه ليس ضرورياً أن تتطابق الأفعال مع الأقوال، وتلك السمة هي إحدى شائنات الشخصية المسلمة وقد قبحها القرآن الكريم بصورة حادة ﴿يا أيها الذِين ءَامنوا ِلم تقُولُونَ ما لا تفْعلُونَ. كَبر مقْتا عِند اللِهِ أَنْ تقُولُوا ما لا تفْعلُونَ﴾ (الصف: 3،2).

وأ ي الحديث عن النظر إلى التدريس على أنه "مهنة التعلم" بتأكد أن هذه السمة المنشودة في الخطاب الإسلامي تدعمها نتائج بحوث شتى متاحة لمن يريد مراجعتها والإفادة منها.[18]

4. البحث فصل الخطاب التربوي:

قدمنا – قبلاً – رؤيتنا لطبيعة التعليم المدرسي، ووصفناه بأنه علم أداء أو عـلم ممارسة، وفصل الخطاب في علوم الأداء وسيلته البحث العلمي؛ الذي تختبر فيه المقولات والفروض ذات العلاقة بالتربية، والبحث -لغة- التعمق في طلب الشيء، يقال بحث الأرض، وبحث في الأرض بمعنى حفرها، ليعرف ما فيها، وفي التـ يل الحكيم ﴿فَبعثَ اللّه غُرابا يبحثُ ِفي الْأَرضِ﴾ (المائدة:31)، وبحث عن الشيء: سأل عنه واستقصاه، ومن الألفاظ العربية وثيقة العرى بالبحث "التنقيب" وفي القرآن الكريم ﴿فَنقبوا ِفي الْبِلادِ هلْ ِمن محِيصٍ﴾ (ق: 36)، ونقب عن الشيء: بحث عنه بحثاً بليغاً، والنقاب العلامة البحاثة الفطن، ومن الألفاظ ذات الدلالة على البحث أيضاً: "الفحص" من فحص الأرض حفرها، وفحص الشيء كشفه، وفحص الكتاب دقق النظر فيه ليعرف كنهه، وتفحص: بالغ في الفحص.[19]

وتدل التوطئة اللغوية السابقة على أننا إزاء منظومة من المفردات العربية للتعبير عن البحث هي: البحث، والتنقيب، والاستقصاء، والفحص، وفي اللغة الإنجليزية منظومة مشا ة هي كلمات: Research; Inquiry; Investigation; and Induction. وهذه السعة اللغوية تسوغ للخطاب التربوي أن يرتكز على بحث مشكلات التعليم المدرسي في مستويات مختلفة، ولن أتعرض هنا لهذه المستويات، خشية الخروج عما أريد ـذه الدراسة.

---

[18] Darling-hammond, L. and Dykes, G. *Teaching as Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*, San Fransisco, CA: Goosey Bass, 1999

[19] يراجع **لسان العرب** لأبن منظور، **والمعجم الوسيط**: مرجعان سبق ذكرهما

وتدلني ملاحظتي الطويلة للباحثين التربويين، وللبحوث التي يضطلع ا الطلاب للحصول على درجات علمية، وللبحوث التي يقدمها أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية للترقية، على أن ثمة التباساً في أذهان الباحثين عن طبيعة ما اتفق على تسميته "بحثاً تربوياً" ويتجلى هذا الالتباس أوضح تجليه فيما يقولون عن مشكلة البحث، حيث يحدث خلط كبير بين مشكلة البحث، والغاية منه، ومنهجه، وأدواته، وإزاء هذا فإنني أقدم تصوراً أو تحديداً لما نطلق عليه البحث التربوي فأقول:

إنه جهد فكرى منظم، تستخدم فيه البيانات والمعلومات والمعارف المتاحة و/أو التي يمكن توليدها عن موقف "مشكل" في إحدى الظواهر التربوية (أهداف التعليم، مناهجه، إداراته، استراتيجيات التعلم والتدريس، تقويم أداء الطلاب، المتغيرات ذات الأثر في المواقف التعليمية، انخفاض العائد من التعلم لدى فرد، أو مجموعة أفراد، أو صف دراسي، أو مرحلة دراسية ونحو ذلك)، التي دلت البينات والقرائن المطردة -نسبياً– على أن مخرجات هذا الموقف ليست مكافئة لمدخلاته (الداخلية والخارجية، البشرية والمادية).

والموقف المشكل أو ما نصِفُه بأنه "مشكلة البحث" منظومة من العلاقات النشطة –صريحة كانت أو ضمنية– المتبادلة بين مكونات كيان ما، قد يكون فرداً أو جماعة أو مادة دراسية، أو امتحاناً ائياً، أو طريقة للتدريس، يدل الوضع الراهن على قصور إنتاجه عما هو متوقع في ضوء مكوناته، والإمكانات المتاحة له.

ويستهدف البحث حل المشكلة أو التغلب عليها أو تخفيف حد ا بصورة كلية تؤثر في الحصيلة النهائية للكيان المبحوث؛ وذلك عن طريق فهم الموقف المشكل في أبعاده كافة: البنيوي والوظيفي والفكري، ووصف واضح للعلاقات والديناميات الفاعلة في الموقف، تفسير الصورة الكلية للموقف المشكل التي أدت إلى عدم تكافؤ مخرجاته مع مدخلاته وعملياته، وأخيراً تطوير "الموقف" ليكون أكثر فاعلية، وأعظم إنتاجاً؛ وذلك من خلال عمليات تشمل إعادة التركيب الهيكلي للموقف، وتحديد مكان المتغيرات ذات الأثر ومكانتها فيه؛ بحيث يسهم كل متغير في أداء دوره متسقاً مع أدوار المتغيرات الأخرى في الموقف، كما تشمل ضبط المدخلات الخارجية للموقف في كمها ونوعها؛ كي تسهم في تحسين المخرجات، إضافة إلى تحسين وأداء المدخلات والعمليات الذاتية الداخلية في الموقف وترشيدها.

وأزعم أنّ لهذا التحديد لمفهوم البحث التربوي بعض المزايا، منها تأكيده على الصيغة الكلية للكيان المبحوث في أبعاده كافة؛ سواء في الوصف أو التشخيص أو المعالجة؛ ومنها أيضاً الإشارة إلى المتغيرات والعلاقات الصريحة والضمنية في موقف البحث، وضرورة التعمق في التعرف عليها، وضبط تضمينا ا في البحث؛ ومنها كذلك التأكيد أن البحث التربوي ليس غاية في ذاته حسب مقولة:

"البحث للبحث"، مضاهاة لمقولة:"العلم للعلم" أو"الفن للفن"، وأن غايات البحث تمثل نسيجاً يتكامل فيه: الفهم والاستيعاب، والوصف، والتشخيص، والتدخل أو المعالجة، وتطوير الموقف ليكون أعظم فاعلية، وأكثر إنتاجاً.

إن هذا التحديد -فيما أرى- يغطي الصيغ المختلفة للبحث، ويخفف من الاحتراب القائم بينها، وهذه الصيغ التي ينازع بعضها بعضاً في الخطاب التربوي هي: التحليلية الأمبيريقية، والرمزية الثقافية التفسيرية، والصيغة الناقدة.

وقد حاولت في أماكن أخرى أن أخلص من تحديدي للبحث التربوي إلى عرض مظاهر الاحتراب بين الصيغ الراهنة فيه إلى البدء في تأصيل ما وسمته بأنه "صيغة إسلامية في البحث التربوي" وأكتفي بالإحالة إلى ما قلت في هذا الصدد. وآمل أن يكون الجهد الذي بذلته موضوعاً لحوارات بين المعنيين بالخطاب التربوي الإسلامي.[20]

خاتمة

أما بعد، فقد أريد ذه الدراسة أن تصف رؤية كاتبها للخصائص المنشودة التي يجب أن يتصف ا الخطاب التربوي الإسلامي المعاصر، وذلك في ضوء فهمه للدلالات المرادة للمفاهيم الثلاثة المفتاحية الواردة في عنوان الدراسة: الخطاب، والتربية، والإسلام، وتحريرها لهذه المفاهيم وعلاقا ا ببعضها.

وقد أكدت الدراسة على ضرورة تطوير الخطاب التربوي الإسلامي، في ضوء عجز مؤسسات التربية في العالم الإسلامي عن الحيلولة دون وقوع الأمة في ما وقعت فيه من ضعف وتخلف، وفي ضوء عجز الخطاب التربوي -الذي قدمته هذه المؤسسات ولا تزال تقدمه- عن الاستجابة للتحديات المستجدة التي تواجه الأمة. وأشارت الدراسة إلى تميز الإسلام في رؤيته الكلية للكون والإنسان والعلم، وبالتالي تميزه في طبيعة الخطاب التربوي الذي ينشئه من ينطلق في فكره وسلوكه من تلك الرؤية. ثم أوردت الدراسة إشارات موجزة عن بعض السمات والخصائص التي ننشدها في الخطاب التربوي الإسلامي وبخاصة فيما يتعلق بلغة الخطاب ومضمونه، وموقع العقل الإنساني فيه، وموقع المتعلم المخاطب به، وموقع البحث التربوي الذي يفترض أن يقود خطاه.

---

[20] عبد الحليم، أحمد المهدي. "نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعي والتربوي"، **رسالة الخليج**، ا لد الثامن، العدد: 23، 1987م وانظر كذلك:

عبد الحليم، أحمد المهدي. **التحديات التربوية للأمة العربية**. القاهرة: دار الشروق، 1999، ص 107-157.

ويجد القارئ فيما قيل عن كل مفهوم منها أنه يتضمن في معناه –على النحو المستخدم في الدراسة– صفات ضمنية للخطاب التربوي. ثم اختتمت الدراسة باختيار عدد من السمات الكلية التي يرى كاتب الدراسة أ ا سمات أساسية في الخطاب التربوي المنشود في البلاد العربية والإسلامية.

والدراسة على النحو الذي –عرضت فيه– تمثل نصاً من نصوص "الخطاب التربوي" يتصف بالمراجعة، وبالنظم الدائري، وليس النظم الرأسي الطولي، وهذا ماثل في عرض الفكرة أو الأفكار في موضع من الدراسة، ثم العودة إليها، وفي هذا الدوران تمثيل للخطاب الذاتي الداخلي الذي كان يختلج في عقل منشئ الدراسة قبل أن يشرع في كتابتها وفى أثناء نظمها. وهذا النص معبأ بمعاني وتصورات وأفكار وأحاسيس، حاول كاتب الدراسة أن يبثها للمعنيين بالتربية في العالم العربي والعالم الإسلامي، وقد أوضحت في ثنايا الدراسة أن الخطاب -أي خطاب- يمثل ألفاظاً خامدة، وبنية سطحية لمقال، ينتظر أن تبعث فيها الحياة بالتعليق، والنقد، والتحاور حول مضمون الخطاب الذي عرض في الدراسة.

والله الموفق والهادي إلى سبيل الرشاد.

نحو رؤية موضوعية للتربية في التراث الإسلامي

دراسة تحليلية نقدية

الدكتور محمود قمبر*

تمهيد

ظهرت منذ خمسين سنة كتابات كثيرة تتناول هذا التراث سواء في كليته العامة أو في بعض جوانبه ومفرداته، وذلك لمسايرة حركة إحياء التراث وتجلية الخصوصية الحضارية لأمة لها تاريخ وماض وأمجاد، ولدرء أخطار ما يسمي بالغزو الثقافي أو الاستلاب والتبعية للحضارة الغربية، التي تفاقم أمرها بشكل أصبح يهدد هويتنا الذاتية حتى في أخص ما تتميز به عقيدة وأخلاقاً.

هذه الكتابات برغم مبررا ا المشروعة تعيبها سلبيات تفقدها قيمتها العلمية وأصالتها المنهجية، وبالذات إذا ما تجاوزت طبيعتها "المونولوجية" وخرجت من إطار الاستهلاك المحلي، ووضعت على صعيد البحث المقارن، أو قدمت في الخارج للأمم المتحضرة بلغا ا العالمية.

أولاً: نماذج من سلبيات التأليف في التراث التربوي الإسلامي

1- اغتيال الموصوف:

في عبارة صائبة لأحد المفكرين : " عندنا – نحن العرب- فإن الصفة تأكل الموصوف "كقولنا، الأمة العربية، الديمقراطية الشعبية، ا تمع الاشتراكي."[1] وقياساً على ذلك قولنا "التربية الإسلامية".

- بعضهم اختزلها في "تربية دينية" وجعل الصفة "الإسلامية" مرادفة للدينية. وقد خرجت بالفعل كتب خاصة بمناهج هذه التربية محتوى معرفياً وأسلوباً تدريسياً. وهي كتب مرجعية متداولة في كليات ومعاهد التربية التي تؤهل المعلمين لتدريس الدين قرآنا وحديثاً وفقهاً وسيراً في عقيدته وعباداته وقيمه.

وينسى هؤلاء أن التربية الدينية مجال نوعي يتكامل مع مجالات نوعية أخرى لتربية عامة اتسعت باتساع الحياة في ا تمعات الإسلامية، وتنتظم في داخلها تربيات علمية وطبيعية واجتماعية

---

*أستاذ أصول التربية بالجامعات العربية

[1] مرقص، إلياس. **نقد العقلانية العربية**، دمشق: دار الحصاد، 1997، ص 89.

وأدبية وفنية ورياضية وتقنية وعملية وعسكرية. مع تدريس الدين في المساجد والمدارس لتخريج أصحاب الوظائف الدينية، كانت تدرس علوم وتقنيات لتأهيل الأطباء في المشافي، والفلكيين في المراصد، والكُتاب في الدواوين، والعلميين في المعامل، والمهندسين في المشاغل، والعسكريين في ثكنات الجيش وساحات التدريب، والحرفيين في كافة التخصصات.

-وبعضهم- في إطار التربية الدينية- قصرها على تربية القرآن والسنة، وكل ما فكر فيه البشر أو صنعوه باجتهادهم لا يدخل في بنية هذه التربية ولا يكتسب صفتها. وهكذا فرقوا بين ما سموه "بتربية الإسلام" وما سموه "بتربية المسلمين." ولا نفهم سر هذا الربط بالقرآن والسنة، ولم نر فيهما نصوصاً كاملة وشاملة كونت بنية معرفية، وشكلت حركة عملية ملتزمة حرفياً بهذه النصوص الدينية ؟! وإننا لا نعرف ما الحد الفاصل بين تربية الإسلام وتربية المسلمين. ولا نعرف كيف مارس الإسلام تربيته المستقلة بدون مسلمين وخارج فكرهم وفوق اجتهادهم ومستغنياً عن مهارات عملهم؟

-وبعضهم وصفها بأنها تربية النبي ﷺ وصحابته، وآخرون توسعوا قليلاً وجعلوها تربية القرن الأول الهجري، ولعله في عرفهم القرن المثالي الذي التزم حرفياً بمبادئ الإسلام، مستندين إلى أحاديث نبوية منها: "خير القرون قرني- لا يأتي عليكم زمان إلا والذي بعده شر منه"[2] ونسوا في المقابل أحاديث أخرى، منها " أمتي كالمطر لا يدري أنفعه أوله أم آخره."[3]

وعندنا فالتربية الإسلامية التي نكتب عنها ليست مرادفة للتربية الدينية، وليست تربية لفظية تحددت وتبلورت في نصوص أو كلمات، وليست تربية لحظية ظهرت ثم انتهت في ومضات وأصبحت منذ ولادتها في ذمة التاريخ.

إنها التربية التي تعددت مصادرها وأشكالها وأنواعها وأساليبها، واشتغلت بها مجتمعات إسلامية في عصور حياتها المتقلبة وعند أجناس عربية وفارسية وتركية وهندية وبربرية كونت ولا تزال تكون ما يعرف بالأمة الإسلامية.

2- إسقاط التاريخ:

وكما اغتالوا الموصوف فإنهم أسقطوا التاريخ الذي صاحب التربية -زماناً ومكاناً- وما عبرت عنه من فلسفات وسياسات وحاجات، وما كان لها من وقائع وأحداث، وما أصابها من تطور أو تدهور. إنها كتابات تجري في امتداد فضائي مفتوح لا يعرف التاريخ ولا الجغرافيا، يختلط فيها

[2] الشوكاني، محمد بن على. **الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة**، جدة: ورثة الشيخ محمد نصيف، 1380هـ، ص 287 – من كلام الحسن البصري.

[3] **موسوعة السنة: الكتب الستة وشروحها**: سنن الترمذي، ج/5، تحقيق إبراهيم عطوة عوض، ط 2، تونس: دار سحنون و إسطنبول: دار الدعوة، 1992، ص 152، باب 81، حديث رقم 2869

الشرقي بالغربي، والأول السابق بالآخر اللاحق، وتعبر عن أفكار مجردة مخلوعة من سياقا ا وكأ ـا قائمة بذا ا وصالحة لتطبيقها في كل زمان ومكان.

إ ا تربية ولدت كاملة وناضجة ومحكمة لأ ا تربية الإسلام كما حددها القرآن وبينتها السنة، وليست بحاجة إلي تعديل أو تطوير، فالله صاغها وألزم ا نبيه، وتكونت ا خير أمة أخرجت للناس. وأولوا النصوص لتثبيت معنى الكمال بالشكل الذي يغتال فعل البشر في التاريخ. وكل ما جاءت به التربية الحديثة له سوابق وشواهد أعظم وأغني في التربية الإسلامية، وإذن فالمطلوب هو العودة إلي الأصول وإهمال ما جاء به تاريخ التقدم في العلم والحضارة. وسوف نبين في سياقات كثيرة بطول صفحات هذه الدراسة خطأ هذا الاعتقاد، لأن التراث التربوي الإسلامي -كأي تراث حي- خضع لسنة التطور ومشي مع التاريخ الذي سير –وسيرته- الحياة والناس.

وبالمثل فإ م أعدموا الجغرافيا وأسقطوا المكان. فالتربية واحدة في كل جنبات العالم الإسلامي لأن الدين واحد، بكل مبادئه وقيمه وتعاليمه. ولا تختلف عندهم تربية خراسان وبخارى وأصفهان عن تربية قرطبة وفاس والقيروان، ولم يفطنوا إلى ملاحظات صائبة للرحالة من المسلمين وصفوا فيها وقائع الاختلاف والتمايز. كما أغفلوا حقيقة التنوع التربوي بتنوع الجماعات في مذاهب سنية وشيعية وفي طرائق صوفية، وفي مطالب تعليمية متباينة لها أغراض ومناهج وأساليب متعددة. وأهملوا كل تأثير إيجابي أو سلبي للحضارة في تقدمها وتخلفها حتى إن أهل حلب ظلوا خمسين سنة - بعد نكبتها في 518هـ على أيدي الفرنج الذين خربوها- بلا تعليم لأ م فقدوا المعلمين، ولم يجدوا إلا حائكاً كان عنده شيء من النحو فأرسلوا إليه بعض أولادهم."[4]

إن معلمي الصغار في بغداد إبان ازدهارها الحضاري كانوا أشبه بالعلماء وربما كان الواحـد منهم "فقيهاً وأديباً وعروضياً ونحوياً" بلغة ابن عتاب ت/243هـ [5] مما يجعلهم على النقيض من زمـلاء لهم في صقلية " أصحاب عقول صدئة وفطن حمئة" بلغة ابن حوقل.

وإن مكاتب الأندلس الأموية التي نشرت المعرفة وثقفت الناس رجالا ونساء حتى ندر أن نجد من بينهم أمياً واحداً كما أقر بذلك المستشرق الهولندي دوزي، تحولت في عصور الظلام والانحطاط إلى "منابت للجهل" كما وصفها الشيخ محمد عبده في مصر.[6]

3- ابتذال المنهج:

---

[4] السيوطي، **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، ج/3، القاهرة: مطبعة الحلبى، 1965، ص 243 – هذا الحائك هو " فتيان أبو السخاء" أخذوا عنه النحو.

[5] المرجع السابق، ح/1، ص 457.

[6] قمبر، محمود. **مع التراث العربي الإسلامي في نشأته وتطوره وإحيائه**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1983، ص 55.

وبالمثل فإن هذه الكتابات في أكثريتها الغالبة، قد ابتذلت المناهج البحثية المعروفة في حقـل التربية والتي تعلمناها من الغربيين في نوعيا ا التاريخية والوصفية والتجريبية والإكلينيكية.

بخصوص منهجية البحث التاريخي نجد أن بعض كتابات الإسلاميين لم تحتكم إليها ولم تنقب في المصادر التاريخية بأساليب تحليلية ونقدية. لقد وقفت عند حدود الكليات المطلقة دون ربط بـين الفكر والواقع، النظرية والتطبيق، المبدأ وممارساته، وخرجت ا لغة خطابية إنشائية تغلـب عليهـا التحيزات الذاتية والتمجيدات العاطفية. وماد ا نصوص عامة محفوظة ومأثورة ومكررة، وتسـتخدم لغة دينية ذات طبيعة رمزية أو مجازية أو تأويلية بعيدة عن مفاهيم العلـم ومصـطلحاته وحقائقـه وتحديداته، وتجعل منها لغة الكشف العلمي الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

- فذكر الله مقو للحفظ وطارد للنسيان أخذاً بقوله تعالي: ﴿واذْكُر ربـك إذَا نسِـيت﴾ (الكهف: 24).
- واليقين لا تأتي به تجارب تدعي العلمية والموضوعية وتزعم أن نتائجها ثابتة وصادقة؛ بل حق اليقين ما تأتي به العبادة، لقوله تعالي: ﴿واعبد ربك حتى يأتِيك اليقِين﴾ (الحجـر: 99).
- وتلاوة القرآن خير مهدئ سيكلوجي للصغار فهم يرتاحون لسماعهما وينـامون مـع كلما ا في سكينة، ودون مقارنة في تجارب موضوعية بمهدئات أخرى فيزيقية ونفسـية واجتماعية.
- والتقوى علاج ناجح لضعاف التحصيل، لقوله تعـالى: ﴿واتقُـوا الله ويعلمكُـم الله﴾ (البقرة: 282).
- وعلم النفس الغربي جاهل بحقائق النفس البشرية والتي نمطها القرآن في ثلاث نفوس متمايزة: مطمئنة، ولوامة، وأمارة بالسوء. كما أنه جاهل بأساليب المداخلات الشيطانية معها. وإذا وجدت كلمات جاءت ا الخواطر المرسلة والأدبيات العامة، كالطبع والميل، والذكاء والملكة أو القدرة، ألبسوها مفاهيم العلم الحديث، وافتخروا بإبداع سلفي إسلامي تقصر دونه إبداعات البحوث الغربية.

ولأ ا كتابات تقوم على "الرأيية" opinionate أي آراء شخصية غير مفحوصـة ولا مبرهنة فإ ا كثيراً ما تدل على سذاجة وسطحية، وتتعارض فيما بينها دون علم أو بينة.

- فدراسة تدعي أن التربية الإسلامية متسقة فكراً وعملاً في البيت والشـارع والمسـجد والمدرسة، لأ ا محكومة بنظريات جاء ا القرآن والسـنة. وعنـدما نتأمـل في هـذه

النظريات المزعومة نجد أنها آراء شخصية لصاحبها يحاول فرضها على القـرآن والسـنة اقتحاماً واعتسافاً.

- ودراسة ثانية تعارضها بزعم أن الإسلام لا يعرف النظرية لأنه دين عمل لا دين كـلام علماً بأن ديوي يري أن "النظرية أكثر الأشـياء عمليـة" "Theory is the most practical of all things".
- ودراسة ثالثة تري أن النظرية التربوية في الإسلام ثابتة لا تتغير لأنها من وضـع إلهـي، وتعارضها أخرى في استعراض تاريخي لتطور النظرية التربوية ولم يكـن إلا استعراضـاً ثقافياً عاماً للعلم والتعليم.
- ودراسات متعددة تجعل من كل عالِم إسلامي له إشارات ولو بعيدة عن التربية صاحب نظرية، بل إن إحداها تجعل من ابن عبد ربه في العقد الفريد صاحب نظريات متعددة في التربية.

وهكذا تطنطن الكتابات عن نظريات دون أن تلتزم معرفياً ومنهجياً بتجلية هذه النظريـات وأن تقارن بينها وبين غيرها من نظريات عرفتها الفلسفات: المثالية والطبيعية والواقعيـة أو النفعيـة والوضعية وغيرها ولم تبين حدود توظيفها إسلامياً، ونتائج تأثيرها عملياً.

وإذا كانت أزمة الفكر العربي هي أزمة منهج فإنها أوضح ما تكون في حقل العلوم الإنسانية الاجتماعية، وبالذات في حقل التربية الإسلامية لبعدها عن التقيد بمنهجية البحث العلمي في صـورته الغربية الحديثة.

وفي دراستنا هذه سوف يجد القارئ منهجاً بحثياً غير مألوف في معالجة التـراث في التربيـة الإسلامية، وقد تخلصنا بقدر استطاعتنا من تقاليد البحوث الإسلامية وأخطائها ولا نبالي إذا كان فيها ما يصدم التقليديين، لأن الدين والعلم أولى بالصداقة منهم وأحق بالوفاء.

ثانياً: وضعية القرآن والسنة في التراث:

قبل أن نتكلم عن القرآن والسنة بوصفهما مصدرين ملهمين ومـؤثرين في حقـل التربيـة الإسلامية فكراً وعملاً، نحب أن نبين حقيقة وضعيتهما في التراث:

- أكثرية الباحثين يرون أن القرآن سواء كان نصوصاً إلهية قديمة مسجلة في اللوح المحفوظ أو مخلوقة مع التنزيل -عند بعض العقلانيين- فوق التراث وخارجه. والسـنة النبويـة مكملة ومفسرة ومطبقة لما في القرآن؛ ومن ثم فهي من طبيعته بشكل أو بآخر، لأنهـا جزء من الوحي لكن اختص به الرسول قولاً أو فعلاً أو تقريراً. ﴿وما ينطِق عنِ الهَوى.

إنْ هو إلا وحي يوحي﴾ (النجم: 3-4). وهذا الموحى به قرآناً وسنة ثابت أبداً لفظـاً ومعنى، لا يخضع لنقد أو تعديل لأنه ليس من قول البشر وفعلهم مما يدخل في صـميم التراث.

- ومع ذلك فهناك باحثون يجعلون القرآن والسنة من التراث الإسلامي باعتبار أن للتراث وضعين:

1. التراث كمنِتج (بكسر التاء) أي التراث الأساسي أو الصانع لغيره من عناصر تراثيـة علـى سبيل الإلهام أو الاقتداء أو التوليد أو الاجتهاد المرتبط بكلياته ومبادئه والتي تصبح حاكمـة وملزمة، ومرجعيات يحتج ا ويقاس عليها. ولهذا كان الشافعي من أئمة أهل السنة، يقول : " كل ما تقوله الأمة شرح للسنة وكل ما تقوله السنة شرح للقرآن." ومثله الكلّـيني -في أوساط الشيعة- يقول : "جميع ما يحتاج الناس إليه إلا وقد جاء في كتاب أو سنة."[7]

وحجة هؤلاء أن الرسول ﷺ مشارك أول في صنع التراث ويتـ ل عليه الوحي يلهمه ويرشده فيما يقول ويفعل. وكان العامري على رأس من يري أن التراث الديني لا ينحصر في ماديات ولكن في حديث الرسول ﷺ وقرآنه، يقول: "الخلفاء اغتبطوا ببردة الرسول وقضيبه، فمـا الظن بما هو زبدة تراثه عليه الصلاة والسلام."[8]

وأبو هريرة، بعد موت النبي ﷺ يدعو الناس في السوق للـذهاب إلى مسـجد رسـول الله لاقتسام ميراثه، فلما ذهبوا لم يجدوا غير حلقات العلم الديني في القرآن والسنة وهذا ما خلفه الرسول ﷺ من ميراث.[9]

واللغة الصانعة للثقافة كأداة خلق وتعبير واتصال، في القرآن والحديث، هي لغة العرب في لهجتها القرشية صاحبة السيادة اللغوية، وإن كان للوحي وجه إعجازي يتحدى اللغويين، فإنه في الوقت نفسه لا يخرج عن أطر وقواعد الخطاب العربي.

2. التراث كمنتج (بفتح التاء)، أي كمنتج بشري مصنوع سواء ارتـبط في جوانـب الـدين بالقرآن والسنة أو ارتبط في جوانب الحياة البشرية بما أبدعته أجيال المسـلمين مـن علـوم وآداب وفنون وصناعات وتنظيمات عرفتها حضارة الإسلام.

وهذا التراث المصنوع بعكس التراث الصانع، هو الذي تجري عليه أحكام التقويم والتطـوير ولا دخل للقرآن والسنة فيه إلا بقدر ما يضمن سلامة التوجه بحسب تعاليم الدين وآدابه.

---

[7] الكليني، **الكافي**، ج/1، طهران: مكتبة الصدق، 1381هـ، ص59.

[8] العامري، أبو الحسن محمد. **كتاب الإعلام بمناقب الإسلام**، القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر ، 1967،ص ص 122-113.

[9] العبدري، ابن الحاج. **المدخل**، ج/1، بيروت: دار الكتاب العربي، ط/2، 1972، ص82

ومع ذلك فهناك من المسلمين فقهاء وباحثون يعطون لأنفسهم الجرأة على اتخاذ موقف نظري وعملي من نصوص القرآن والسنة، ويرون في اجتهاد عمر بن الخطاب في تكييف النص الديني بما تقتضيه مصلحة المسلمين مثالاً يحتذى به، وأخذاً بالقاعدة الأصولية "تنزيل النص على الواقع." فالنصوص المتناهية لا يمكن أن تحكم بحرفية وتزمت وقائع الحياة المتجددة واللا متناهية "وكل ما رآه المسلمون حسناً فهو عند الله حسن."

وخارج هذه الجدلية الشكلية فإن النصوص في القرآن والحديث لم تكن بمعزل عن التناول البشري، فهي قد صيغت وتنزلت في سياقات اجتماعية وتاريخية وتفاعل معها الناس فهماً وتفسيراً وتطبيقاً، ولم تكن لتفعل فعلها إلا في واقع حياة المسلمين الذين تمثلوها فلسفات وحولوها إلى سياسات ونظم ولذلك اختلفوا جماعات في مناهج البحث والنظر.

- منهم أصحاب المنهج النقلي المتقيدون بدلالة النص اللغوية الصريحة والواضحة كالحشوية والظاهرية.
- ومنهم أصحاب المنهج العقلي الذين يربطون الدلالة باجتهادات العقل واعتبارات المصلحة كالمعتزلة والفلاسفة.
- ومنهم أصحاب المنهج التأويلي الذين يرون الباطن من وراء الظاهر، ويقدمون مغزى الإشارة على صريح العبارة كالصوفية والإسماعيلية.

وهذه المناهج – خارج إطار المنهج العلمي التجريبي في وقائع الحياة المادية أو الطبيعية – مع أصول الوحي أو عناصر التراث المنتج - هي التي صنعت أشكال التراث الإسلامي ومنها التربية.

الدين والعلم في التراث:

جدلية أخرى تثور حول صفة الدين (قرآناً وسنة) في التراث أو وضعيته منه. فريق يرى أن الإسلام ليس كالمسيحية مجرد ديانة روحية لا صلة لها بالعلم في معارفه ولا بالدنيا في سياستها واقتصادها وعمرانها، بل الإسلام دين وعلم وعمل . وفي القرآن كل شيء ﴿ما فَرطْنا في الكِتابِ مِن شيءٍ﴾ (الأنعام: 38) وعلمنا البشري هو جزء ضئيل من علم الله الكلي الشامل والمحيط واللانهائي ﴿وما أُوتِيتم من ٱلعِلْمِ إلا قَلِيلاً﴾ (الإسراء: 85). ومن ثم فإن التربية نظرياً وعملياً لا تجد مرجعيتها إلا في الدين. وتوسع مفهوم العلم فلم يعد مقصوراً على علوم الدين، بل شمل كل العلوم التي كشف الله عنها للبشر.

وحاول الفخر الرازي في تفسيره الكبير "مفاتيح الغيب" أن يبين ما فيه من حقائق علمية تتصل بكل المعارف الإنسانية زاعماً أن سورة الفاتحة وحدها حوت عشرة آلاف مسألة[10] وهو

[10] الكتاني، عبد الحي. **نظام الحكومة النبوية المسمي التراتيب الإدارية**، ج2، بيروت: حسن جعفا الناشر، 1347هـ، ص183.

الموقف الذي استنكره المفسرون وقالوا عن تفسيره -كما يذكر السيوطى : "فيـه كـل شـئ إلا التفسير."[11]

ومن جانبه ندد الشاطبي بأصحاب هذا الاتجاه الذي جعل من القرآن موسوعة علمية شاملة و ائية، فقال: "كثير من الناس تجاوزوا في الدعوى على القرآن الحد، فأضافوا إليه كل علم بذكر للمتقدمين أو المتأخرين من علوم الطبيعيات والتعاليم (رياضيات) والمنطق وعلم الحروف، وهذا إذا عرضناه على ما تقدم لم يصح، فالسلف لم يشتغلوا بتلك العلوم بل اهتموا بأحكام التكاليف وأحكام الآخرة، ولو أ م خاضوا في هذه العلوم لوصلتنا."[12]

ومع التفوق العلمي في الغرب وسيادة ثقافته في جنبات العالم حدث في العالم العربي رد فعل لتأصيل التراث واستعادة حضارة إسلامية كان لها التفوق العالمي والمطلق في الماضي. و ض من جديد علماء ينسبون إلى القرآن سبقه في كل علم، منهم عبد الحي الكتاني الذي يقرر بأن الصحابة كـانوا أساتذة في الشرعيات والعقليات والحسابيات والسياسات، ويكشف عن سبق القرآن بمفهوم الـذرة ﴿فَمن يعمل ِمثْقَالَ ذَرةٍ خيراً يره * ومن يعملْ ِمثْقَالَ ذَرةٍ شراً يره﴾ (الزلزلة: 7-8) وأن للإحصـاء أصلاً فيه ﴿لَقَد أحصاهم وعدهم عداً﴾ (مريم: 94) وكذلك حساب المثلثات ﴿انطَلِقُوا إلَى ظِل ذِي ثَلاثِ شعبٍ﴾ (المرسلات: 30)، والجبر له رموزه في أوائل السور[13] كما وضع الشـيخ طنطـاوي جوهري تفسيرا للقرآن يحاكي به تفسير الفخر الرازي يثبت فيه إحاطة القرآن بالمفاهيم العلمية.

وتعاظم هذا الاتجاه بعد مضي أكثر من قرن إذ تكونت رابطة "الإعجاز العلمي في القرآن"، وتكاثر منتسبوها من دينيين وعلميين، وكل يحاول إبراز ما تضمنه القرآن من حقائق علمية فيزيائيـة وفلكية وطبية ونباتية وجيولوجية و"غفل المسلمون عنها -بتعبير واحد منهم- ولو تنبهوا لها وعملوا ا لأثبتوا تفوقاً مذهلاً في تاريخ العلم والحضارة."

ونتساءل: ولماذا غفل المسلمون عنها إذا كانت فعلاً مذكورة في القرآن ومكتوبـة بلغتـهم وصانعة لثقافتهم؟ وهل كانوا دون مستوى الفهم لمضامينها: أم صرفهم الله عنها فلـم يكشـفها إلا لأمثال هؤلاء المحدثين؟ ولماذا لا يتكلم أولئك المحدثون إلا باللغة العلمية التي يتكلم ا علماء الغرب؟ ولماذا لا يتناولون إلا الحقائق التي كشف عنها الغربيون؟ لماذا لا يسبقو م والقرآن معهم ويبـدعون فيما يجهله الغربيون أنفسهم حتي يثبتوا فعلاً أن القرآن سباق بالعلم وفي كل عصر حتي تقوم الساعة؟

---

[11] السيوطي، **الإتقان في علوم القرأن**، ج/2، بيروت: المكتبة الثقافية، 1973، ص 190 "الإمام الرازي ملأ تفسيره بأقوال الحكماء والفلاسفة وشبهها، وخرج من شيء إلى شيء حتي يقضي الناظر العجب من عدم مطابقة المورد للآية. ولذلك قال بعض العلماء: فيه كل شئ إلا التفسير".

[12] الشاطبي، أبو إسحاق. **الموافقات في أصول الشريعة**، ج/1، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، (د.ت)، ص55. أهل العدد ادعوا أن مرجعيتهم في قوله تعالي "فاسأل العادين"، وأهل الهندسة في قوله: " أنزلنا من السماء ماء فسالت أودية بقدرها"، وأهل التعديل النجومي في قوله: "الشمس والقمر بحسبان"، وأهل المنطق في أن نقيض الكلية السالبة جزئية موجبة في قوله: (إذ قالوا ما أنزل الله على بشر من شئ، قل من أنزل الكتاب) إلخ ذلك.

[13] الكناني، عبد الحي. مرجع سابق، ص 174.

لقد تجاوزوا الحد في الدعوى على القرآن كما قال الشاطبي. نعم إن في القرآن علماً، لكنه علم بالدين، ولذلك سياق آخر، وقد أحصى السيوطي علوم القرآن في خمسة عشر علما، ليس من بينها ما يدعيه أولئك المحدثون.

في القرآن آيات تشير إلي الظواهر في الحياة أو في الطبيعة تحمل دلالات دينيـة وتـدعو إلى الإيمان بالخالق الأعظم المدبر لهذا الكون، وهي ظواهر مألوفة عند من يخاطبهم الله ويعرفون وجودها المادي وأشكالها الظاهرة بالحس والإدراك العام Common sense ولكن يجهلون خصائصها العلمية وقوانينها الحاكمة وعللها الفاعلة، وهذا شيء لم يشأ الله أن يخوض فيه، ليكون القرآن كتاب هدايـة ودين وليس كتاب علوم، وترك سبحانه للناس مهمة النظر العلمي والتجريب المنهجي، حتى يستنبطوا باجتهادهم قوانين العلم وفنيات استثمارها في نظم الحياة العملية. وفي ذلك فليتنافس المتنافسون مـن كل دين وملة.

ومن تكلم من الصحابة في العلم الطبيعي فإنما تكلم برأيه وليس برأي الدين قرآنا وسنة. عندما سئل الصحابي عبد الله بن عباس، وكان يلقب بترجمان القرآن لشهرته في التفسير، عن المد والجزر، أجاب بأن لله ملكاً موكلاً بالبحار إذا وضع قدمه في الماء فاض وإذا رفعها غاض.

ولما سئل عن الرعد والبرق أجاب بأن لله ملكاً موكلاً بالسحاب يسوقه بسوطه، فإذا زجره فذلك هو الرعد وإذ ضربه فذلك هو البرق.[14] كما فسر قوله تعالي:﴿أولَم ير الذين كَفَروا أن السماواتِ والأرض كانتا رتقاً فَفَتَقْناهما﴾ (الأنبياء: 30) بأن السماء كانت رتقا (مسدودة) ففتقها الله بالمطر، والأرض كانت رتقاً ففتقها الله بالنبات"[15] ولم يلهمه الله في قرآنه بالنظرية التي قدمها العلم الغربي الحديث في نشأة الكون والانفجار العظيم Big Bang. فتفسيره هنا لغوي محض، ويتسق لفظاً ومعنى مع دلالات إيمانية من جهة وثقافة عربية من جهة ثانية. كما أ ا مشبعة بخرافات إسرائيلية كان لها شيوع في مجتمع المدينة. إن القدماء لم يتكلموا إلا عن إعجاز لغوي في القرآن وخرجت لهم كتب لتأكيد هذه الحقيقة منها:

الاحتجاج لنظم القرآن وغريب تأليفه وبديع تركيبه، للجاحظ (ت/254هـ).

إعجاز القرآن في **نظمه**، للواسطي المتكلم المعتزلي (ت/307هـ).

دلائل الإعجاز، لعبد القاهر الجرجاني (ت/ 471هـ).

وكما أن القرآن ليس كتاب علم، فالسنة كذلك حجيتها في الدين وليست في العلم. وتجربة تلقيح النخل والتي عدل الرسول ﷺ عن رأيه فيها، وقال لأهل الخبرة: "ما أبلغكم به عن ربي فخذوه

---

[14] المقدسي،**أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم**، ليدن: مطبعة بريل، ط/2، 1906، ص 124.

[15] **تفسير ابن كثير**، م/3، ص 176-177.

فإنه دين وما كان غير ذلك، فأنتم أعلم بأمور دنياكم"، أعطت للعقلاء درساً بأن للدين مجالاً له معرفته وأساليبه وأهدافه، وأن للعلم مجالاً (له كذلك معرفته وأساليبه وأهدافه)، ولا يصح أن يقحم أحدهما في الآخر. وكما يقول الغزالي: "لايحتج بالدين على العلم"[16] كذلك لا يعمل العلم في الدين بالنقد والتقييم والحذف والإضافة، "فالدين يسلم بالإيمان" أي بالتصديق دون جدل أو خصومة بلغة ابن المقفع، بينما يسلم العلم بالرأي والعقل والتمحيص.[17]

وخلاصة ذلك كله أن التربية في معارفها العلمية (سيكلوجية وسسيولوجية وبيداجوجية...الخ) خارج المجال الديني لم يستخرجها الأقدمون ولا يستخرجها المعاصرون من آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول ﷺ. ومع ذلك تظل للدين تأثيراته ومرجعياته في جوانب فلسفية تتصل بالأهداف وبالقيم في التربية، كما يظل المصدر الأول لتربويات الدعوة، وهي غير تربويات التعليم.

ثالثاً: الدين وتربويات الدعوة:

إن ما حدث من خلط في المفاهيم المتعلقة بالتربية الإسلامية، وما قدم لها من مناهج لا يعترف بها البحث التربوي في طبيعته العلمية على نحو ما رأينا سلفاً، مرجعه إلى عدم التمييز بين نوعين من التعليم، لكل منهما تربويات خاصة به: تربويات دعوة (دينية) وتربويات تعليم (بالمعنى الاصطلاحي). ولعل علامتنا المسلم ابن خلدون هو أول من ميز بينهما بشكل قاطع ومفهوم. كتب في مقدمته قائلاً: "التعليم صدر الإسلام والدولتين لم يكن كذلك(على نحو ما صار إليه في عصره)، ولم يكن العلم بالجملة صناعة؛ إن ما كان نقلاً لما سمع من الشارع وتعليماً لما جهل من الدين على جهة البلاغ. (فكانوا) يعلمون كتاب الله وسنة نبيه ﷺ على معنى التبليغ الخبري لا على وجه التعليم الصناعي"[18] وهذا التعليم الإسلامي الأول لم يكن إلا قسماً من الدعوة، ويختص بالدعوة الداخلية في أوساط المسلمين. وهناك غيرها دعوة خارجية وتختص بغير المسلمين.

والواقع أن مصدري الدين قرآنا وسنة اهتما بتربويات الدعوة هدفاً ومحتوى وطريقة، فالدعوة الخارجية هداية إلي معرفة الله وعبادته كما أمر للفوز بالجزاء الحق في جنات النعيم.﴿والله يدعو إلى دارِ السلامِ...﴾ (يونس: 25). وكان الرسول ﷺ الداعية الأول. قال تعالي: ﴿وداعِياً إلى الله بِإذْنِهِ وسِراجاً مِنيراً﴾ (الأحزاب: 46)، ﴿وما لَكُم لا تؤمِنونَ بِالله والرسولُ يدعوكُم لِتؤمِنوا بِربكُم﴾ (الحديد: 8). ويختص محتوى الدعوة بالتوحيد ونبذ الشرك واتباع ما أنزل الله. ﴿قُلْ يا أهلَ الكِتابِ

---

[16] ويعلل لذلك الغزالي قائلاً: "من ظن أن إبطال شيء مما يقول العلم هو دفاع عن الدين فقد جنى على الدين" – انظر : زكي نجيب محمود، **المعقول واللامعقول**، القاهرة: دار الشروق، ط/4، 1987، ص321، ص 337.
ويقول الأفغاني: " الدين لا يصح أن يخالف الحقائق العلمية، فإن كان ظاهر المخالفة وجب تأويله" – انظر : أحمد أمين، **زعماء الإصلاح في العصر الحديث**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط/4، 1979، ص122.
[17] ابن المقفع، **الأدب الصغير والأدب الكبير**، بيروت: دار صادر، (د.ت)، ص 34 من الأدب الصغير.
[18] **مقدمة ابن خلدون**.

تعالَوا إلى كَلِمةٍ سواءٍ بيننا وبينكُم ألا نعبد إلا الله ولا نشرِك بِهِ شيئاً ولا يتخِذَ بعضنا بعضاً أرباباً مِن دون الله﴾ (آل عمران: 64). وبين القرآن الكريم طريقة الدعوة بجلاء وتمثلها الرسول ﷺ جاً وفعلاً، وهي طريقة تعتمد الحوار والتبليغ، قال تعالي: ﴿يَا أيها الرسولُ بلغْ ما أُنزِلَ إلَيك مِن ربك﴾ (المائدة: 67)، ﴿فَإنما علَيكِ البلاغُ﴾ (آل عمران: 20) ﴿قُلْ هذِهِ سبِيلي أدعو إلى الله علَى بصِيرةٍ﴾ (يوسف: 108)، ﴿ادع إلى سبِيل ربك بِالحِكْمةِ والموعِظَةِ الحَسنة﴾ (النحل: 125)، ﴿ولا تجادِلُوا أهلَ الكِتابِ إلا بِالتِي هِي أحسن﴾ (العنكبوت: 46)، ﴿ولا تسبوا الذِين يدعونَ مِن دون الله فَيسبوا الله عدوا بِغير عِلْمٍ﴾ (الأنعام: 108) ﴿قُلْ هاتوا برهانكُم إن كُنتم صادِقِين﴾ (البقرة: 111)، ﴿وإنا وإياكُم لَعلَى هدىً أو فِي ضلالٍ مبِينٍ﴾ (سبأ: 24).

ولنشر الدعوة، قال الرسول ﷺ: "لقد هممت أن أبعث إلى الأمم رجالاً يدعو م إلى الإسلام ويرغبو م في الدين فأبعث فلاناً وفلاناً"[19]، وبدأ بالفعل في إرسال مبعوثين له حاملين رسائل إلى عدد من الملوك والحكام في الأمصار البعيدة، أو حاملين الدعوة لعرضها في الأمصـار القريبـة، فأرسـل مصعب بن عمير إلى يثرب قبل الهجرة، وعلياً بن أبي طالب إلى اليمن وقال لـه الرسـول ﷺ: "لأن يهدي الله بك رجلاً واحداً خير من أن يكون لك حمر النعم."[20] كما أرسل عبد الله بن مسعود إلى نجران، وأبقي بمكة بعد فتحها معاذ بن جبل لتفقيه أهلها، وقال له الرسول ﷺ: "إنك غلام معلم."[21]

وروي عن أبي بن مالك أنه قال: "لما قدم أهل اليمن على رسول الله سألوه أن يبعث إلـيهم رجلاً يعلمهم السنة والإسلام، فقال ﷺ وقد أخذ بيد أبي عبيدة بن الجراح: "هذا أمين هذه الأمـة". ثم جاءه آخرون فبعث إليهم سبعين رجلاً من الأنصار يقرأون القرآن ويتدارسونه بالليل ويتعلمـون بينما يعملون بالنهار."[22]

والرسول ﷺ بوصفه داعية كان معلماً دينياً من طراز خاص، شأنه في ذلك شأن الرسـل. يقول الإسفراييني في علم التوحيد: "الرسل وردوا يعلمون الأمم علومه ويدعو م إلى معرفته ويبينون لهم الطرائق التي توصلهم إلى معرفة أنفسهم ويكشفون عن الأدلة التي تدل على صـنع الصـانع."[23] وقال تعالى في صفة النبي المعلم: ﴿هو الذي بعثَ في الأُميين رسولاً منهم يتلُو علَيهم آياتِهِ ويـزكِيهم ويعلمهم الكِتاب والحِكْمة﴾ (الجمعة: 2). وقال ﷺ عن نفسه: "إنما بعثت معلماً". وبدأ هذه المهمـة مع آيات الدعوة كما أسلفنا، ومنها: ﴿لِتبين لِلناسِ ما نزلَ إلَيهم﴾ (النحل: 44). وكانت دار الأرقم

[19] الدينوري، ابن قتيبة. **الإمامة والسياسة**، ج/1، القاهرة: الحلبي، 1937، ص2.
[20] **موسوعة السنة: الكتب الستة وشروحها**، صحيح البخاري، ج/5، إشراف د. بدر الدين جتين ار، تونس: دار سحنون وإسطنبول: دار الدعوة، ط 2، 1992، ص 77، كتاب المغازي، باب رقم 38
[21] الحنبلي، ابن العماد. **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**، م/1، بيروت: المكتب التجاري، (د.ت)، ص261.
[22] الصديقي، محمد. **دليل الصالحين لطرق رياض الصالحين**، ج/4، القاهرة: الحلبي، 1971، ص121
[23] السكوني، أبو عمر على. **عيون المناظرات**، تونس: الجامعة التونسية، 1976، ص 23.

بن أبي الأرقم بيت الدعوة في مكة ثم تابعها النبي ﷺ في مسجد قباء ثم في مسجده بالمدينـة.[24] وفي حديث عشرة من الصحابة كما روى بعضهم: "كنا نتدارس العلم في مسجد قباء إذ خـرج علينـا رسول الله ﷺ فقال: تعلموا ما شئتم أن تعلموا، فلن يأجركم الله حتى تعملوا."[25]

وكان الصحابة يلتفون حول الرسول ﷺ بالمسجد فيما بين الصلوات يأخذون عنـه العلـم والدين، كما كانوا فيما بينهم يتدارسون كتاب الله وأحكام دينهم وسنة نبيهم إما في حلقات متفرقة وإما في حلقة جامعة، وقد أمرهم بذلك الرسول ﷺ عندما دخل المسجد ذات مرة وكـانوا حلقـاً، فقال: "مالي أراكم عزين؟ (أي متفرقين) هلا اجتمعتم في مجلس واحد؟" وكان ﷺ يبارك حلقة العلم ويقول: "ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله تعالى يتلون كتاب الله تعالى ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده."[26]

وللرسول ﷺ في حلقات تعليمه أسلوب إنساني راق: يقرئ أصحابه القرآن كما نزل، موضحاً أحكامه ومفسراً ما غمض من معانيه، ويرشدهم بآداب الإسلام، ويتخولهم الموعظة بعد الموعظة، ويبين لهم عملياً كيف تكون العبادة: في الصلاة يقول: "صلوا كما رأيتموني أصلي" وفي الحج يقول: "خذوا عني مناسككم."[27] لم يعنف أحداً في تعليمه، "فالمعلم خير من المعنف" كما يقول، ولم يضق صدره لأحد، يأتيه الأعرابي بكل خشونة البداوة ويقول يا رسول الله: إني أعرابي جافٍ فعلمني، فيعلمه ﷺ بكل رفق.[28] ولذا أثنى عليه ربه بقولـه تعالي:﴿ولَو كُنت فَظّاً غَلِيظَ القَلْبِ لانفَضوا مِن حولِك﴾ (آل عمران: 159). بل تأتيه امرأة وتسأله عما تفعله إذا احتلمت، فقال لها ﷺ: "إذا كان منها ما يكون من الرجل فلتغتسل" وقالت لها عائشة رضي الله عنها: فَضحت النساء، فقال النبي ﷺ: "مهلاً يا عائشة، لا تمنعي نساء الأنصار يتفقهن في الدين". كما روي عنه قوله: "رحم الله نساء الأنصار يتفقهن في الدين."[29] وكان الصحابة يراجعون الرسول ﷺ أحياناً فيما يقول، ليس من قبيل الجدل والمعارضة، فالسلف -كما قال الغزالي- ضد "من يفتح باباً من الجدل والمماراة." وإنما كانت المراجعة للحفظ والاستيعاب. عن أنس بن مالك، قال: "كنا قعودا مع رسول الله ﷺ فعسى أن نكون ستين رجلاً فيحدثنا الحديث، ثم نريد الحاجة فنراجعه ستاً، ثم هذا ثم هذا، فنقوم كأنما زرع في قلوبنا.[30]

---

[24] غنيمة، محمد عبد الرحيم. **تاريخ الجامعات الإسلامية الكبري**، تطوان: دار الطباعة المغربية، 1953، ص ص 25-26

[25] السبكى، **طبقات الشافعية الكبري**، ج/6، 289.

[26] العبدري، إبن الحاج. مرجع سابق، ج/1، ص81-82.

[27] **موسوعة السنة: الكتب الستة وشروحها**، سنن النسائي، ج/5، إعداد د. بدر الدين جتين ار، تونس: دار سحنون واسطنبول: دار الدعوة، ط 2، 1992، ص 269، باب الركوب إلى الجمار واستظلال المحرم(220)، حديث رقم 3060

[28] النصري، الحافظ عبد الرحمن بن صفوان. **تاريخ أبي زرعة الدمشقي**، ج/1، (تحقيق شكر الله)(د.ت)، ص 312.

[29] البغدادى، الخطيب. **كتاب الفقيه والمتفقه** م/1، بيروت: دار الكتب العلمية،ط/ 2، 1975،ص 48

[30] قمبر، محمود. **دراسات تراثية**، مرجع سابق ،م/2 ،ص ص 172-173

ونبغ مائة ونيف وثلاثون نفساً ما بين رجل وامرأة من الصحابة أفتوا وعلموا[31] وقال عنهم الرسول ﷺ: "أصحابي كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم" وهو يقصد بالطبع الخاصة من الصحابة. يقول ابن خلدون: "والصحابة كلهم لم يكونوا أهل فتيا، ولا كان الدين يؤخذ عن جميعهم، وإنمـا كـان ذلك مختصاً بالقراء"[32] والذين كونوا الصف الأول من معلمي الأمة أو دعا ا بعد الرسول ﷺ إمامهم الذي أدبه ربه فأحسن تأديبه. ومن أقواله لهم: "سيأتي أناس من أقطـار الأرض يلتمسـون العلـم فاستوصوا م خيراً."[33]

وسرعان ما تكاثر هؤلاء القراء. والقارئ له صفتان: علم يعتد به في الدين (قرآناً وتفسـيراً وحديثاً وفقهاً)، وإيمان يعتد به في السلوك قدوة وتأثيراً. فالدعوة ليست تعليماً احترافياً أو ارتزاقيـاً، ولكنها رسالة وهداية. ولذلك رددوا حديثاً يقول عنه ابن الجوزي إنه موضوع، ونصه "خـير مـن يمشي على الأرض المعلمون الذين كلما خلق الدين جددوه."[34]

وما كان في الإسلام كان في غيره من الديانات السماوية. فالمسيح عليه السلام علم صحابته وحوارييه، وكان منهم رسل ودعاة انتشروا في الأرض فنشروا المسيحية وأقاموا الكنائس والأديـرة وعلموا فيها الناس حسبة لله. وكان تعليمهم رسالة مقدسة Vocation يعيشون ا ولها. وأصـبح هذا التعليم ديانة أو كهانة Sacerdoce ترتفع فوق شهوات الدنيا وماديات الحياة. وقد وحـدت الكنيسة أوربا المسيحية لقرون بالمسيحية ديانة، وباللاتينية لغة، وبالأخلاقيات أدباً واجتماعاً. وهذا ما كان في الإسلام حيث انتشر القراء الذين علمهم الرسول ﷺ في الأمصار وقاموا بدورهم في الـدعوة والتفقيه، وسار على ج الرسول خلفاؤه . فأرسل عمر بن الخطاب نفراً وفرقهم في البلاد. وكـان عمر يوصيهم بقوله: "يا معشر القراء التمسوا الرزق ولا تكونوا عالة على الناس، لا تأخذوا للعلـم والقرآن ثمناً فتسبقكم الدناءة إلى الجنة"[35] وبالمثل كان يوصي عماله أن يقوموا بالدعوة إلى جانـب الحكم والإدارة، ويبصر الناس بحقيقة عملهم قائلاً: "استعملتهم ليعلموكم كتاب ربكم وسنة نبيكم،

---

[31] الجوزية، ابن قيم.**أعلام الموقعين عن رب العالمين** ،ج/1،القاهرة: دار الكتب الحديثة ،1969،ص 12 ويقول الباجى :"بعض الصحابة كان أفضل من بعض وأعلم من بعض "- انظر أبو الوليد الباجى **إحكام الأصول فى أحكام الأصول** ، بيروت: دارالغرب الإسلامى، 1986، ص 730 ولقد ميز الرسول ﷺ بين صحابته قائلا :"أعلمهم بالحلال والحرام معاذ، وأفرضهم زيد بن ثابت، وأقرؤهم لكتاب الله أبى بن كعب" وعمر بن الخطاب قال كذلك ، انظر:
- الذهبى، **تذكرة الحفاظ** ، ج/1، بيروت: دار الفكر العربى، (د.ت)، ص 20
- قمبر، محمود. **مع التراث العربي الإسلامي فى نشأته وتطوره وإحيائه** ،الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج، 1983ص42.

[32] مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 446.

[33] البشرى، موسى بن عيسى. **مكنون الخزائن وعيون المعادن**، ج/1، مسقط: وزارة التراث القومي والثقافة، 1982، ص 12

[34] الشوكانى، مجمد بن على. **الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة**، جدة: ورثة الشيخ محمد نصيف، 1380 هـ، ص276 : وفى رواية "كلما خلق الذكر جددوه، اعطوهم ولا تستأجروهم فتحرجوهم"

[35] أبو العينين، على خليل. "عمر بن الخطاب واهتماماته التربوية " في **من أعلام التربية العربية الإسلامية**، م/1، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج، 1988، ص41.

ولم أستعملهم ليضربوا أبشاركم وليشتموا أعراضكم ويأخذوا أموالكم."[36] كما كان يأمر المسلمين أن يقابلوا مبعوثيه من القراء في أيام الجمعة بالمساجد ليأخذوا عنهم أحكام الدين.[37]

وكانت حلقات العلم في المساجد تجمع الرجال والنساء على قارئ واحد. كما كان في زمن عثمان بالمسجد الجامع في المدينة، أو تخصص حلقات منفصلة للرجال والنساء، وكان ذلك هو التقليد الشائع.[38]

ومما يذكر أن الصحابي الجليل ابن عباس كانت له في المسجد حلقات تتنوع ماد ا بحسب الرغبة في العلم، والطالبون له في صفوف، ويدخلون جماعة بعد جماعة: للتفسير، أو للفقه، أو للحديث، أو للشعر. وفعل مثله عمرو بن الحارث في هذا التعليم الديني المتنوع.[39]

يقول ابن العماد الحنبلي: "لما مات العبادلة في 94هـ، صار الفقه في جميع البلدان إلى الموالي، وقاموا بمهام التفقيه والدعوة والإمامة والفتوى والقضاء، وسموا بالفقهاء. وقد أرسل عمر بن عبد العزيز على رأس المائة الثانية عشرة منهم إلي شمال أفريقيا لتثقيف أبناء البربر[40] ولما أ ى موسى بن نصير فتوحاته في شمال أفريقيا ولى على طنجة وأعمالها مولاه طارق بن زياد (البربري)، وترك خلقاً كثيراً من العرب يعلّمون الناس القرآن وفرائض الإسلام.[41]

ولم يكن الفقهاء- وقد انتشر الإسلام وفتحت الأمصار- كالقراء يرسلون من المدينة كما حدث في زمن النبي ﷺ وخلفائه، بل كانوا من نبت الثقافة الدينية التي قعد لها الرسول وصحابته والقراء، وأشعت في جنبات العالم الإسلامي.[42] وكان الفقهاء هم الأعلم من بين أقوامهم والأكفأ لتبليغ الدعوة والتفقيه في الدين، وخرج منهم أئمة أعلام: مالك في المدينة، وأبو حنيفة في الكوفة، والشافعي في بغداد ثم في مصر، وابن حنبل في بغداد. ومع كل إمام كوكبة من علماء المذهب تواصلوا وتكاثروا حتى إن المقدسي (ت/ 378هـ) في رحلته الشهيرة، عندما دخل جامع الفسطاط بمصر فيما بين العشاءين وجد نحو مائة وعشرة من ا الس العلمية في الدين وقال: "وعلى هذا جميع المساجد في مصر."[43]

---

[36] المرجع السابق، ص 55.
[37] الخربوطلي، على حسني. **الحضارة العربية الإسلامية**، القاهرة: الأنجلو المصرية، (د.ت)، ص 333.
[38] **الطبقات الكبري لابن سعد،** م/5، بيروت: دار صادر، (د.ت)، ص ص 26-27.
[39] الذهبي، مرجع سابق، ص184. وعن ابن عباس، قال عطاء بن أبي رباح: "ما رأيت مجلساً قط أكرم من مجلس ابن عباس أكثر فقهاً وأعظم، إن أصحاب الفقه عنده، وأصحاب القرآن عنده وأصحاب الشعر عنده، يصدرهم كلهم في واد واسع".
ابن العماد الحنبلي، **مرجع سابق،** ج/1، ص 75 –76.
[40] التوزري، إبراهيم العبيدي. **تاريخ التربية بتونس،** ج/1، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، (د.ت)، ص ص 78-79
[41] الحنبلي، ابن العماد. مرجع سابق، ج/1، ص 113.
[42] النصري، عبد الرحمن بن صفوان. مرجع سابق، ص ص 308-309.
قال الأوزاعي عن صحابة رسول الله: " كانوا مصابيح الهدي وأوعية العلم، حضروا من الكتاب تنزيله، وأخذوا عن رسول الله صلى الله عليه وسلم تأويله".
[43] المقدسي، مرجع سابق، ص 205

هؤلاء الفقهاء الدعاة كانوا في مجملهم أصحاب حرف وصناعات وتجارات يتكسبون منها، لأن عملهم الديني ينهضون به حسبة لله، "فإفادة العلم أشرف الصناعات بعد النبوة"، كما قال الغزالي[44] وللرسول ﷺ في ذلك أحاديث، منها: "العلماء ورثة الأنبياء."[45] وقد وجدت قلة من الدعاة العاطلين عن العمل والمتفرغين للدعوة، ومن أجلهم أرسل عمر بن عبد العزيز لوالي حمص كتاباً بصرف رواتب للفقهاء المعلمين الذين حبسوا أنفسهم في المساجد."[46] وذكرت بعض الإحصاءات التي أجريت في أواخر القرن الرابع من الهجرة وفي معظم الأمصار أن عدد العلماء الدعاة أصحاب الحرف والذين لا يأخذون أجراً عن دعوتهم كانوا حوالي ثلاثة أرباع العاملين في حقل الدعوة والتفقيه.[47]

وحتى اليوم، برغم التخصص العلمي والتفرغ للعمل حتى في الدين والارتزاق منه، لا تزال أعداد ذات تقدير من المثقفين والدينيين متطوعين للعمل حسبة لله.

وكانت تحرك الدعاة إلى الله في الأزمان القديمة آثار مشهورة، منها:"زكاة العلم نشره -عالم لا يعلم متمول بخيل- كتم العلم إثم كبير." كما كانت تحرك الجماهير للتعلم والتفقه آثار مماثلة، منها: "من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين- لا طلعت على شمس يوم لم أزدد فيه علماً- كن عالماً أو متعلماً ولا تكن الثالثة فتهلك -من لم يتعلم العلم عذبه الله على الجهل- الجهلة همج رعاع لا يعبأ الله بهم."

ولقد كثرت الكتب التي تحفل بمثل هذه الآثار، كما سنبين في موضع لاحق.

وتحول المجتمع في ظل الدعوة الإسلامية إلى مجتمع التعليم المفتوح، وفيه يعلم الناس بعضهم بعضاً، ويتعلم بعضهم من بعض بدون رسميات وطقوس وإداريات وتنظيمات. تلك هي تربويات الدعوة، فماذا عن تربويات التعليم؟

رابعاً: الدين وتربويات التعليم:

والدين هنا يصاحب التعليم -كما صاحب الدعوة- ولكن في جانب كبير من أهدافه وموضوعاته. وترك للتعليم جوانب خاصة به في الطرائق والأساليب، في الإدارة والتنظيم، في تأهيل المعلمين وإجازتهم، ومراقبة أعمالهم، وفي غير ذلك من عناصر تعليمية استحدثها التطور في حضارة المجتمعات الإسلامية.

---

[44] الغزالي، أبو حامد. **إحياء علوم الدين**، م/1، القاهرة: دار الشعب، (د.ت)، ص23.

[45] **موسوعة السنة: الكتب الستة وشروحها**، سنن الترمذي، ج/5، تحقيق إبراهيم عطوة عوض، تونس: دار سحنون وإسطنبول: دار الدعوة، ط 2، 1992، ص 48، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة (19)، حديث رقم 2682

[46] الفسوي، أبو يوسف يعقوب بن سفيان. **كتاب المعرفة والتاريخ**، م/1، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط/2،1981، ص 118.

[47] أحمد، منير الدين. **تاريخ التعليم عند المسلمين** والمكانة الاجتماعية لعلمائهم حتي القرن الخامس الهجري مستقاة من تاريخ بغداد للخطيب البغدادي، الرياض: دار المريخ، 1981، ص 118، ص 126.

ولم تنفصل تربويات التعليم عن تربويات الدعوة بشكل مفاجئ عام تام وحاسم. فالدين ظل يوجه حركة ا تمع الإسلامي ونظمه العاملة ومنها التعليم. كما ظلت العلوم الدينية تحتفظ ـ دفيها ومعرفتها بأكبر مساحة وأعظم اهتمام في حقل التعليم، حتى إنّ أبا الحسن الأنباري، وكان يـ درس الهندسة، يسأله بعض الفقهاء متهكماً: بم تشتغل؟ فيجيبه : إني أشتغل في تفسير قوله تعالي: ﴿أفَلَـم ينظُروا إلى السماءِ فَوقَهم كَيف بنيناها﴾ (ق: 6)، فأنا في علومي أشتغل بتفسير كيفية بنـاء هـذه السماء.[48]

وظل مفهوم العلم بامتداد قرنين أو أكثر مقصوراً على العلم بالدين، اسـتناداً إلى أحاديـث نبوية منها: "العلم كله في القرآن -العلم ثلاثة ما خلاهن فهو فضل: آية محكمة أو سـنة قائمـة أو فريضة عادلـة- طلب العلم فريضة على كل مسلم" وفسروه بعلم الحلال والحرام.[49] وترسخ مفهوم العلم فيما جاء به القرآن واختصت به السنة. قال الشافعي[50]:

كل العلوم سوى القرآن مشغلة — إلا الحديث وإلا الفقه في الديـن

العلم ما كان فيه قال حدثنـ ـا — وما سوى ذاك وسواس الشياطين

وأنشد أبو الطاهر السلفي[51]:

إذا ذكرت بحار العلم يومـ ـاً — فقول المصطفى لا غير بحـ ـري

هو البحر المحيط وما عـ داه — فأ ار صغـ ـار منه تجـ ـ ـري

والصحابة من قراء وتابعوهم من الفقهاء اغترفوا من القرآن وفيه كمال المعرفة للمسلم، فالله: ﴿أنـزلَه بِعِلْمِهِ﴾ (النساء: 166)، ﴿ما فَرطْنا في الكِتابِ مِن شيءٍ﴾ (الأنعام: 38). والقرآن ت يل والسنة تأويل وتكميل. قال الأوائل من السلف: " ما نسأل أصحاب محمد عن شيء إلا وعلمه في القرآن". وكان ابن مسعود يقول: "لو ضاع لي عقال بعير لوجدته في كتاب الله."[52]

وعن صحابة رسول الله وتابعيهم كتب ابن تيمية:

"فهذه الطبقة (من الصحابة) كان لها قوة الحفظ والفهم والفقه في الدين والبصر والتأويل، ففجرت من النصوص أ ار العلوم، واستنبطت من كنوزها، ورزقت فيها فهماً خاصاً. فهذا الفهم هو بم لة الكلأ والعشب الذي أنبتته الأرض الطيبة، وهو الذي تميزت به هذه الطبقة عن الطبقة

48 البيهقي، ظهير الدين. **تاريخ حكماء الإسلام**، مخطوط بالمكتبة الوطنية بباريس، رقم 2312، ص 40.
49 **الجامع لابن جعفر**، ج/1، مسقط: وزارة التراث القومي والثقافة، (د.ت)، ص 48.
50 ابن كثير، أبو الفداء. **البداية والنهاية**، ج/10، بيروت: دار الكتاب العربي، ط/2، (د.ت) ص 254.
51 **برنامج شيوخ الرعيني**، دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1962، ص 117.
52 الكتاني، عبد الحي. مرجع سابق، ج/2، ص ص 169 –174.

الثانية(التابعين)، وهي التي حفظت النصوص فكان همها حفظها وضبطها، فوردها الناس وتلقوها بالقبول واستنبطوا منها واستخرجوا كنوزها."[53]

وألحقت بعلوم الدين اللغة العربية لأ ا مقدمة ضرورية أو أداة وسلية لتحصيل هذه العلـوم، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب. ولهذا كان عمر بن الخطاب يأمر الناس قائلا: "تعلموا النحـو كما تعلمون السنن والفرائض". وكتب إلى أبي موسى الأشعري: "أما بعد فتفقهوا في السنة وتعلموا العربية."[54] وقال أبو عمرو بن العلاء: "لعلم العربية هو الدين بعينه". ويري ابن خلدون أن "العربيـة لسان الدين وتعليمها من شرائع الملة"، والثعالبي يقول: "ومن هداه الله للإسلام اعتقد أن العربيـة في اللغات والألسنة والإقبال على تفهمهما من الديانة". وقال الزهري: " هذا العلم دين، فانظروا عمن تأخذون دينكم"[55] ويقول صاعد: "إن الأندلس حتى الخلافة الأموية لم تعرف إلا علوم الشريعة وعلم اللغة."[56] كما يعرف القلقشندي في عصر متأخر المُدرس قائلاً: "الذي يتصـدى لتـدريس العلـوم الشرعية من التفسير والحديث والفقه والنحو والصرف ونحو ذلك."[57]

وفيما يختص بالصغار فإن تعليمهم قام كذلك في إطار الدين وأساسه القرآن. يقول ابن خلدون: " اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار الدين أخذ به أهل الملة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات."[58] وذلك مرتبط بقول الرسول ﷺ: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه."

كذلك ظل تأثير الدعوة واضحاً في الطريقة التي انتهجها شيوخ التعليم اقتداء بالرسـول ﷺ وصحابته الأطهار من حيث عقد حلقات التعليم في المساجد وما يلحق ا.[59] وعندما قامت المدارس كانت فقهية في أغلبيتها الساحقة، وبنيت على غرار المساجد في الهيئة المعمارية والفعاليات الوظيفية. فالمدارس ا مآذن وقاعة صلاة ومحراب وإمام ومؤذن بالإضافة إلى ما استجد ا من مرافق تعليمية.

وبخصوص كتاتيب التعليم للصغار فإ ا احتفظت بنفس النموذج الأولي الذي وجـد عليـه كتاب يثرب، وهو على درجة كبيرة من البساطة ولا يتطلب حتى بنية مؤسسية قائمـة كالمدرسـة، فالكتاب يمكن أن يقوم في أي مكان ودون بنيان، ويصبح "مجرد تجمع أطفال في صحبة معلم."[60]

---

[53] أركون، محمد. **الفكر العربي،** (مترجم)، بيروت – باريس: منشورات عويدات، 1982، ص 47 – من نقض المنطق لابن تيمية.

[54] الجاحظ، **البيان والتبيين**،ج/2، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط/4، 1975، ص 219.

[55] تيزيني، طيب. **من التراث إلى الثورة: حول نظرية مقترحة في قضية التراث العربي**، دمشق: دار دمشق للطباعة والنشر، ط/3 1979، ص 226 نقلاً عن الثعالبي في فقه اللغة.

[56] العكش، إبراهيم على. **التربية والتعليم في الأندلس**، عمان: دار الفيحاء ودار عمار، 1986، ص 48 ناقلاً عن صاعد في طبقات الأمم.

[57] النجار، إبراهيم و الزريبي، البشير. **الفكر التربوي عند العرب**، تونس: الدار التونسية للنشر، 1985، ص 86.

[58] ابن خلدون، مرجع سابق، ص ص 537 –538.

[59] العبدري، ابن الحاج. مرجعت سابق، ج/1، ص 104.

[60] Buisson (F.) **Nouveau Dictionnaire de Pedagagie et d’instruction primaire,** Paris, Hachette, 1911, p. 96

قالوا عن الكتاب : فقيه وأطفال وسقف، وحتى السقف يعتبر أحيانا من الكماليات.

ثم بدأت رحلة الاختلاف والتمايز بين تربويات الدعوة وتربويات التعليم حتى في هذه المتشا ات التي تكلمنا عنها في السطور السالفة.

فالعلم-وهو موضوع التعليم- أخذ مفهوماً أوسع وأشمل من علوم الدين واللغة بعد أن ترجمت علوم الحكمة أو ما سمي بعلوم الأوائل واشتغل ا المسلمون وأصبح لها علماء وطلاب خصوصيون. وتعاظم هذا الاتجاه مع نفر من العقلانيين والفلاسفة المسلمين الذين لا يحصرون الدين في عقيدة توحيدية وعبادة شعائرية، ولكنه كذلك ثقافة وحضارة، علم وعمل، سياسة واقتصاد وعمارة. ولهذا فكل العلوم مطلوبة دينياً، وكما قالوا: "كل العلم يقوم به الدين."

وعند الجاحظية -إحدى فرق المعتزلة- "المعارف كلها ضرورية". والماوردي يؤكد بأن "كل العلوم شريفة ولكل علم منها فضيلة"، والتوحيدي يقول: "إذا كان العلم شريفاً وأشرف من كل شيء فقد استوعب الجنس هذا العموم، واشتمل على الأصل والفرع هذا الإطلاق؛ لأن العلم بالألف واللام لا يختص معلوماً دون معلوم ولا مشاراً إليه دون مدلول عليه، فقد دخل في هذا الطي كل ما أنبأ عن شيء ، كان ذلك من قبيل الحس عند مصادمته أو من قبيل العقل عند مصادقته."

وحاجي خليفة- من المتأخرين- أيد بقوة هذا المفهوم وقال: "اعلم أنه لا شيء من العلم من حيث هو علم بضار، ولا شيء من الجهل من حيث هو جهل بنافع، لأن في كل علمٍ منفعةً ما، في أمر المعاد أو المعاش أو الكمال الإنساني."[61]

وبالطبع لم ينتشر هذا المفهوم في كل أوساط العلماء والمثقفين، ولم يتقبله بارتياح السلفيون المحافظون، بل نقدوه واستعدوا السلطات لمقاومة أصحابه والتضييق عليهم.

فابن تيمية وتلميذه ابن قيم الجوزية وتابعهما ابن رجب البغدادي وكلهم حنابلة، كتبوا عن المفهوم الحقيقي للعلم الذي جاء به القرآن وأخذ به الرسول، ووجدوا في العلوم المستحدثة في الملة، التي سماها بعضهم بعلوم الكفر بأ ا مجرد "بدع وآراء خرص وأهواء فاسدة". والمتساهلون منهم وجدوا أن الجهل ا لا يضر في شيء.[62]

وفي أواخر القرن التاسع عشر، وقف الشيخ الأزهري "محمد عليش" معارضاً لسياسة التحديث في علوم الأزهر التي بشر ا الإمام محمد عبده، وأكد من جديد الرؤية السلفية المتزمتة قائلاً: "والمقرر في شريعة المسلمين أن المطلوب تعلمه: العلوم الشرعية وآلا ا وهي العلوم العربية."[63]

61 قمبر، محمود. دراسات تراثية، مرجع سابق، م/3، ص ص 306 – 307.
62 الجوزية، ابن قيم. **الفوائد**، بيروت: دار النفائس، ط/3، 1982، ص ص 136 – 137.
63 باشا، نهاد إبراهيم. **المجتمع الطموح**، السعودية، بيروت، 1985، ص 474.

ولم يكن لهذه العلوم الحكمية رواج إلا في عهود قصيرة نسبياً استظلت بسياسة سلطة متفتحة ومستنيرة كما حدث مع المأمون والمعتصم والواثق في بغداد، ومع الســامانيين في بخــارى، ومــع الفاطميين في القاهرة، ومع الموحدين بالأندلس، ومع الأغالبة في القيروان.[64]

ومع كل فقد كانت علوم الطب والفلك والفلاحة والكيمياء والفيزياء تدرس -وإن كانت في مواضع محصورة- ولم تجد المقاومة الشرسة التي عانت منها الفلسفة والفلاسفة، وكانت وكانوا في موضع ذم وتجريح.[65]

ومع تنوع العلوم التي تدرس في التعليم من دينية وطبيعية ولغوية وحكمية وغيرها، فقد نشأ مبدأ التخصص في العلم وفي التدريس، وهذا ما لم يكن مع علماء الدعوة وإن كانت لبعضهم شهرة في جوانب معرفية خاصة في الدين، بل كان من العلماء المدرسين من اشتهر بتدريس كتاب بعينه وأصبح رحلةً أي يرحل إليه الطلبة لقراءته عليه والإجازة فيه. وندر من كان ملماً بعلوم متنوعة ويدرسها لطلبة العلم مثل كمال الدين بن يونس (ت/639هـ) وقد كان يدرس أربعة وعشرين فناً منها الفقه والحكمة والرياضة والطب والموسيقى.[66]

ولم تكن للمدرس حرية مطلقة في التدريس، فقد كان يخضع لشروط صاحب المدرســة أو الواقف لها أو من ينوب عنه في إدار ا سواء من حيث مذهبية المادة التي تدرس وكتا ا وعدد طلا ا ونوعيتهم ومواعيد تدريسه وقيم عمله.

وقد حدث أن جمع وزير الخليفة المستعصم معلمي المستنصرية في بغداد عام 645هـ وألــزمهم بتدريس كتب السلف التي حددها لهم برغم اعتراض ابن الجوزى صــاحب المئــات مــن الكتــب والرسائل، ولم يجد بداً من الإذعان والطاعة.[67]

أما المدرسون في حلقات التعليم المسجدية فقد خضعوا للآداب العامة والأعراف المرعيــة في التصدر والتدريس خصوصاً وأن الجوامع الكبرى كانت تغص بعشرات الحلقات التعليمية في الوقــت الواحد. وكانت للسلطات المسئولة مهام الإشراف ومراعاة حدود الالتزام بقيم وتعليمات النظــام في التدريس. كما كانت للمحتسبين سلطة رقابية في مجال "الوفــور والتقصــير" للمهنــيين ومنــهم المدرسون.[68]

وفي معظم الأحوال لم يكن يرخص للعمل في التدريس إلا لمن ظهر نبوغه بين طلبــة العلــم وشهد له أستاذه بالأهلية وأجاد في حلقته أو عند زميل آخر وأثبت كفاءة تدريسية ملحوظة. وقــد

---

[64] إدريس، على. "سياسة الصبيان وتدبيرهم لابن الجزار القيرواني" في: **من أعلام التربية**، مرجع سابق، م/2، ص 67.
[65] موسي، محمد منير. **التربية الإسلامية: أصولها وتطورها في البلاد العربية**، القاهرة: عالم الكتب، 1982، ص ص 81-82.
[66] ابن خلكان، **وفيات الأعيان**، م/5، بيروت: دار الثقافة، 1969، ص ص 311-312.
[67] غنيمة، محمد عبد الرحيم. مرجع سابق، ص ص 186-187.
[68] النويري، **نهاية الأدب**، السفر السادس، ص 311.

يضطر إلى الحصول على إذن من السلطات الرسمية في الحكم أو في القضاء، و يسعى لجمع شـهادات تزكية من أهل الخبرة والثقة في العلم والدين.

كما تمايزت وتنوعت الأساليب الفنية في التدريس؛ فالدعوة أو التعليم البلاغي- بلغة ابـن خلدون- والتي قامت ا طريقة التلقين قلّت أهميتها بجانب الطرائق الأخرى التي كان لهـا شـيوع واستعمال في مؤسسات التعليم كالقراءة والشرح-الإمـلاء والاسـتملاء- والمحاضـرة والمنـاظرة. وارتبطت ذه الطرائق أساليب معززة لفعاليات التدريس من مناقشات، وتعيينات بحثية، وعـروض كتابية، وتحفيظ وتسميع، وامتحانات تقويمية للحفظ والفهم والإجازة.[69]

ولم يعد المدرس هو ذلك العالم المهيب فوق المناقشة والرد: تؤخذ كلماته كالدرر ويسلم ا كأ ا الحق والحكمة. لقد انتهي زمن مالك وأضرابه من الأئمة. لم يكن أحد من طلاب مالك يناقشه أو يستفهم احتراماً له وهيبة منه، مع أنه كان يقول لطلابه: "ماذا تكتبون عني، إني والله قد أري اليوم رأياً وأعدل عنه غداً إلى عكسه". إن علماء الدعوة كادوا -كما قال بعضهم- "أن يكونوا أرباباً."[70] يقول أحد طلاب زيد بن أسلم (ت/136هـ) وكانت له حلقة علم بمسجد الـنبي ﷺ: "مـا رأيـت متمارين ولا متنازعين في حديث لا ينفعنا."[71]

لقد أصبح المدرسون – في عصر التعليم الاحترافي- يخضعون قبل تعيينهم لامتحانات شفوية فيما يسمي"بالإجلاس الحافل" والذي تحضره فئات لعلماء ومثقفين وقضاة وطلبة، ويستمعون فيه لدرس عام ثم يمطرون صاحبه بفيض من الأسئلة. ولقد تعرض بعض المدرسين لإهانات لفظية وبدنية بل وللطرد إذا ما تبين ضعفهم في العلم أو في التدريس. وللأسف فقد تغيرت الأحوال في عصور الضعف والانحطاط وأصبحت وظيفة التدريس يحصل عليها بعضهم بالمال أو التنازل أو بالوراثة أو بالواسطة دون كفاءة أو جدارة.

وكانت للمدرس مكانة اجتماعية يتميز ا عن معلم الصبية في الكتـاب والـذي اهتـزت صورته المهنية إلي حد كبير، وينظر إليه على أنه جاهل أو نصف عالم، أحمق وغبي، ذليـل وشـحاذ ومسكين. ولهذا أنشد أبو العباس العدوي (ت/ 749هـ) منوهاً بمكانته كعالم وليس معلما في كتاب[72]:

فشأن فحولة العلماء شأني   وشأن البسط تعليم الصغار

وفي المقابل وجدت طائفة أخرى من المعلمين- أصحاب علم وشهرة- درسـوا للصـغار وللكبار تدريساً خصوصياً في أوساط أرستقراطية وعليا البرجوازية من أبناء الحكم والإدارة، وكانوا

---

[69] قمبر، محمود. **دراسات تراثية**، مرجع سابق، م/2، ص ص 171 –223.
[70] القرطبي، ابن عبد البر النمري. مرجع سابق، م/2، ص 71.
[71] الذهبي، مرجع سابق، ج/1، ص 132.
[72] ابن القاضي. **درة الحجال في أسماء الرجال**، ج/1، القاهرة: دار التراث، (د.ت)، ص 16.

يلقبون بالمؤدبين. وكون بعضهم ثروات ضخمة، أو خرجوا من التأديب إلى أسمى المناصب في الدولة، وكان منهم ولاةٌ ووزراء وقضاةٌ ومحتسبون.[73]

أنشد ابن أبي سليمان الصواف (ت/448 هـ) قائلاً:

تمنيت طول العمر أحيا مؤدبا   وأسلك في التدريس للعلم منهجا

ومع ذلك فقد ولي الوزارة والبريد[74] وكما أنف المعلمون أن يكونوا فقهاء مكاتب أو معلمي صبية، فقد أنف هؤلاء المؤدبون أن يكونوا مدرسين في عصر ترخصت فيه مهنة التدريس في تصور بعضهم . روى البهائي أن أحمد بن على بن الحسين المؤدب (ت/448 هـ) أنشد قائلاً[75]:

تصدر للتدريس كل مهـ ـوس   بليد تسمي بالفقيه المـ ـدرس

فحق لأهل العلم أن يتمثلـ ـوا   ببيت قديم شاع في كل مجلس

لقد هزلت حتى بدا من هزالها   كلاها وحتى سامها كل مفلـ ـس

والخلاصة أن "إفادة العلم" في مسار هذا التطور تحولت من "دعوة أو رسالة" تختص بالتفقيه في الدين طلباً وتعليماً، إلى "صنعة" بلغة التراثيين أو "مهنة" بلغة المعاصرين. يقول ابن خلدون: "صار العلم ملكة يحتاج إلى التعلم فأصبح من جملة الصنائع والحرف – وقد ارتقي كصنعة بارتقاء العمران. "وجرى فيه أوائلنا على مقتضى العقل والاختبار بحسب الحاجة التي كانت تظهر لهم وتليق بحالهم. وكان الانتقال من طور إلى طور في التعليم يحصل بالتدريج". وقد ارتقي نوعاً في زمن العباسيين في المدارس النظامية، لكن هذا النظام لم يرتق ويعمم لأنه -كما ذكر رشيد رضا- "كانت جراثيم الضعف والمرض الاجتماعي قد بدأ يظهر تأثيرها في جسم الأمة."[76]

في الزمن الأول كان الداعية يغرم في سبيل المبادئ التي يؤمن ا ويدعو إليها الناس، وأصبح المعلم يغنم من عمله ويحصل على الأجر الذي يرضيه إذا كان مطلوباً. وكان طالب العلم في زمـ ـان الدعوة يتفقه امتثالاً لأمر الله، بينما التلميذ في عصر التعليم يتعلم للحصول على وظيفة لها تقدير أدبي ومادي في ا تمع. فالغزالي دخل هو وأخوه أحمد-بعد موت أبيهما ونفاد ما خلّفه لهما من مـ ـال- المدرسة النظامية في نيسابور من أجل السكنى في المدرسة والطعام الذي تقدمه لتلاميذها. وفي ذلـ ـك يقول الغزالي "فصرنا إلى المدرسة نطلب الفقه لتحصيل القوت."[77]

[73] قمبر، محمود. **دراسات تراثية**، مرجع سابق،م/1، ص ص 244-245.

[74] **كتاب العيون والحدائق في أخبار الحقائق** ج/4، (لمؤلف مجهول)، دمشق: منشورات المعهد الفرنسي، 1972، ص 121 (القسم الأول).

[75] العاملي. **الكشكول**، ج/3، القاهرة، 1302هـ، ص 357.

[76] مجلة **المنار**، م/15، ج/4 في 1912/4/17، ص ص 339 – 340.

[77] الحنبلي، ابن العماد. مرجع سابق، ج/4، ص ص 10 –13.

والتعليم كصنعة له جانبان: معرفي نظري، وتطبيقي عملي. والمعرفة النظرية أصلها علماء ولهم فكر منظم حصلوه أو أنتجوه عن التعليم كعمل احترافي له قواعد وأصول. كما كانت لمعظمهم خبرة عملية بالتعليم ونجحت لهم أساليب تدريسية رأوا أهمية تعميمها والالتزام ا. وليس بالضرورة أن يتطابق الجانب العملي مع الفكر النظري يتمثله تماماً ويلتزم بمبادئه وتوجيهاته، فكثيراً ما كانت الممارسات التدريسية لمعظم المعلمين في موضع نقد وتجريح لقصورها وتقصيرها وبعدها عن تحقيق النتائج المتوقعة، مما هبط بمهنة التعليم في العصور المتأخرة، وأصبحت مهنة هزيلة على نحو ما قدمنا.

من المعلمين من كان "أضحوكة في قلة العلم"، ومن كان "يحفظ سطرين أو ثلاثة من كتاب، ويجلس يلقيها ثم ينهض"، ومن "كان شيخاً مغفلاً أو غير حصيف العقل أو خسيف الدين أو كـثير ا ون أو نكر الخلق حرج الصدر"- ومن لم يفتح كتاباً ولم يقرأه."[78]

انتقد شمس الدين الذهبي (ت/748هـ) شيوخ الحديث في مجالسهم التعليمية بأسلوب كمي قائلاً: "فأي شيء ينفع السماع على جهلة المشيخة الذين ينامون والصبيان يلعبون، والشبيبة يتحدثون ويمزحون، وكثير منهم ينعسون ويكابرون، والرضع يتصاعقون. بالله خلونا فقد بقينا ضحكة لأولى العقول ينظرون إلينا ويقولون: هؤلاء هم أهل الحديث."[79]

ومن جانبه ندد بسلبيات التدريس في زمانه طاش كبري زادة (ت/968هـ)، فقال: "ومن أقبح المنكرات أن ينظر المدرس كل يوم في عدة سطور ويفهمها ويلقنها المتعلم ولا يوجد في ذهنه المعلومات في جميع الأبواب أو أكثرها، فإن هذا يطرق العوام إلى روم منصب التدريس، إذ قلما يوجد عامي لا يقدر على فهم عدة سطور، وهذه البلية شاعت في زماننا. ولهذا اجترأ الجهال على الدخول في منصب التدريس، و ذا اندرس رونق المدارس ورسوم العلم. ثم إن مثل هؤلاء هم السبب في اندراس العلم. ومع ذلك فهم يعاتبون الزمان، سيجزيهم الله تعالى بما فعلوه."[80]

ومثل ذلك حدث في مصر بالجامع الأزهر ومساجد التعليم الأخرى. يقول رشـيد رضـا: "وأبعدنا عن معرفة فن التعليم هم الشيوخ الذين يعلّمون الدين وفنون اللغة في الجوامع والمساجد."[81]

وفي مقابل هذا الفريق بسلبياته، وجد أساتذة أعلام ضرب م المثل في جودة التعلـيم، وإن كانوا قلة بالنسبة للآخرين. قالوا في الفراء وكان متميزا في تدريس النحو: "إن دام هذا (أي الفـراء) على هذا (الأسلوب) علم النحو الصبيان". ومثله الطزماح، قال عنه أحدهم: "رأيت الطزماح ولقـد

---

[78] قمبر، محمود. **دراسات تراثية**، مرجع سابق، م/2، ص ص 132 –137/ وانظر: محمد القبلي، **مراجعات حول المجتمع والثقافة بالمغرب الوسيط**، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1987، ص77.

[79] الذهبي، شمس الدين. **بيان زغل العلم والطلب**، دمشق القدس: مطبعة التوفيق، 347أ، ص ص 9 -10

[80] زادة، طاش كبري. **مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم**، ج/1، القاهرة: دار الكتب الحديثة، 1968، ص ص 48 –49.

[81] الولـي، الشيـخ طه. **المسجد في الإسلام**، بيروت: دار العلم للملايين، 1988، ص 88. **مجلة المنار**، سنة ثانية، عدد أول في 1899/3/11م، ص 16.

رأيت الصبيان يخرجون من عنده وكأ م جالسوا العلماء"[82] والسخاوي يترجم لمعلم مجتهد فيقول: " ولا تخلو دروسه من عنديات وأبحاث مبتكرة"[83] والسيد عبد القادر كانت" له في حسـن التعلـيم صناعة لا يقدر عليها غيره"، ومسعود بن عمر "فاق في حسن التعليم حتى كان يشارط عليه إلى أمد معلوم بمبلغ معلوم"[84] والغماري (ت/682هـ) بتونس: "دروسه منقحة الإيراد" ا مباحث وتعـرض لوجوه الاختلاف[85] وابن خلدون (ت/808هـ) كان مبهراً في علمه وتدريسه حتي لقبـوه "بسـيف المحاضرة"[86] والفرسطائي الإباضي (ت/440هـ) كان "يحض الطلبة على اسـتيعاب العلـم بـالفهم والرجوع إلى أمهات الكتب المبسوطة وعدم الاكتفاء بالمختصرات."[87]

وفي مستوي تعليم الصغار في المكاتب كان الوضع التعليمي في مجمله أسوأ بكثير، لأن معلّمي الكبار في المساجد والمدارس كانوا إلى حد ما علماء لهم ثقافة وخبرة، وقدرة على التـدريس يمكـن تحسينها مع النقد والتوجيه، لكن أغلبية فقهاء المكاتب يخرجون من غمار العامة ومن أوساط شـعبية ولا حظ لهم من علم إلا حفظ القرآن كله أو بعضه، ومعرفة هزيلة بأوليات القراءة والكتابة، فضـلاً عن جهلهم التام بفنيات التعليم أو صنعته بلغة ابن عبدون في نقده لمعلمي المكاتب في الأندلس[88] ومع هبوط العلم والكفاءة هبوط الخلق وفساد الضمير، والناتج -كما قال السبكي- أن "نشـأ صـبيان كثيرون عقيد م فاسدة لأن فقيههم كان كذلك"، وقد قالوا: "دين الصبي على دين معلمه."[89] ومثل ذلك حدث في كتاتيب مصر في عصورها الأخيرة حيث كانت تخرج الأميين والعاطلين وا رمين.[90]

أما عن تربويات التعليم في ا الات الطبيعية والرياضية والطبية والهندسية والفلكية وغيرها مما هو خارج علوم الدين واللغة، فلا يحمل لها التراث التربوي تصورات وممارسات مكتوبة أو موصوفة بكفاية بحيث يمكن الاهتداء ا في تحليلها وتقييمها.

فهذه التربية كانت للصفوة أو للقلة، وشيوخها يقومون ا إما في بيو م (كالفلاسفة) أو في أماكن عملهم (كالمهنيين التطبيقيين أو التقنيين). والعلاقة شخصية مباشرة بين الأستاذ وعدد محـدود من تلامذته، والتعليم أشبه بالتلمذة الصناعية Apprenticeship حيث يتدرب الصبية ولسـنوات

---

[82] ابن النديم. **الفهرست**، ليبزج: فولاج فون فوجل، 1872م، ص 68 وانظر: د. عبد الله فياض، **تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي**، بغداد: مطبعة أسعد، 1972، ص 111.

[83] السخـــاوي. **الذيل على رفع الإصر أو بغية العلماء والرواة**، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1966، ص ص 340-341

[84] الشوكاني. **البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع**، ج/1، القاهرة: نشر الشيخ معروف عبد الله باسندوه، 1348هـ، ص 63، 106، 199، 213، 354-356، 360-368.

[85] القرافي، بدر الدين. **توشيح الديباج وحلية الابتهاج**، بيروت: دار الغربي الإسلامي، 1983، ص 71.

[86] الشوكاني، مرجع سابق، ص 339.

[87] معمر، على يحيي. **الإباضية في الجزائر**، ج/1، غرداية،:المطبعة العربية، 1985، ص ص 179 – 180.

[88] بروفنا، ليفي. **ثلاث رسائل أندلسية في آداب الحسبة والمحتسب**، القاهرة: مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، 1955، ص 25.

[89] السبكي. **معيد النعم ومبيد النقم**، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1948، ص 130.

[90] "وثائق التربية" في مجلة **الطليعة**، القاهرة، ع/11، 1965، ص 154.

متصلة بشكل عملي مع معلمهم وهو يمارس مهنته، ويلمون في النهاية بحصيلة معرفية وخبرات مهنية ومهارات عملية تؤهلهم ليكونوا مثل شيوخهم.

ومثلهم لكن في مستوي أدني الحرفيون والصناع، لم تخرج عنهم أو تكتـب لهـم رسـائل تربوية.[91] وفي هذا ا ال (المهني والحرفي) يندرج تعليم الجواري. وكان ذلك عملاً تجارياً مربحاً حيث كانت تباع الجارية الموهوبة بعد تقيينها أو تربيتها بآلاف الدنانير.

يقول ابن الكتاني النخاس في جوار علمهن: "وهن الآن عالمات حكيمات فلسفيات هندسيات موسيقاويات أسطرلابيات معدلات نجوميات نحويـات عروضيات أديبات خطاطات"[92] كيف علمهن و خرجهن؟ هذا ما لم يظهر جليا في التراث.

وخارج تربويات الدعوة والتعليم وجدت تربية من نوع آخر، إ ا تربية الصوفية تتفرد بآداب وأهداف ومواد وأساليب ومؤسسات خاصة ا.

فالمتعلم (طالب أو تلميذ أو صبي) هو "المريد" عند الصوفية، ولا يلتحق بشيخه في مسجد أو مدرسة أو في بيت، وإنما في زاوية أو رباط أو خانقاه. ولا يقرأ كتاباً ولا يحمل محبرة فهي عورة. وعلم الصوفية "علم خرق لا علم ورق" مضمونه معرفة نورانية يقذف ا الله في قلوب عباده المؤمنين. إ ا من الله وبالله ومع الله، ولا تدور حول موضوعات مادية أو دنيوية بل هي روحية أخروية. والمذاكرة عندهم مجاهدة (رهبانية)، والواجبات الدراسية عبادات دينية: صوم بالنهار وقيام بالليل. والارتقاء في مراحل التعليم هو اجتياز السالك لمقامات الطريق والوصول إلى ك المعرفة حيث يتخلص الصوفي من طبيعته البشرية ويصبح بين الناس "كائناً بائناً"، وتعرف له حالات وجد وسكر وفقد وغيبة وصحو. ويتكلم بلغة كأ ا الهذيان لأ ا تختص بحالات نفسية وبواطن لا شعورية تخرج عنها إشارات ولا توصف في عبارات ولا تنقال في كلمات.

هذه التربية كانت في موضع إنكار أو نقد لكثير من العلماء والفقهاء لأ ا تربيـة لا تعمـل للتمكين في الدنيا، ولا لتنمية الشخصية وتأكيد الذاتية. إ ا على العكس من ذلك: تخلع الإنسان من دنياه، وتعزله عن أهله وتبعده عن عمله وتمحو فيه طموحات النفس وشهوات البدن. إ ا تربية لهـا فلسفتها التي قد تعرف بالغنوصية، ولها سيكلوجيتها التي تتناقض مع كل سيكلوجية علميـة، ولهـا معرفتها السرية. وهي أولاً وأخيراً تجارب روحية لكل صوفي تجربته الخاصة وهـو أعلـم ـا دون غيره.[93]

---

[91] لقد ترجم أحد الباحثين لعدد 107 مهندساً و 32 مصوراً ونقاشاً في الإسلام دون تفصيل لفنيات التربية العلمية والمهنية في برامجها وأساليبها.
باشا، أحمد تيمور. **أعلام المهندسين في الإسلام**، القاهرة: لجنة نشر المؤلفات التيمورية، 1957، 117 ص.

[92] ابن بسام. **الذخيرة في محاسن الجزيرة**، م/1، ص 320.

[93] قمبر، محمود. **دراسات تراثية**، مرجع سابق، م/2، ص ص 303 – 367.

خامساً: الكتابات التربوية في التراث:

التربية من أقدم الظواهر الاجتماعية التي عرفتها البشرية منذ أن تكونت أول أسـرة ضمت رجلاً وامرأة في حياة زوجية وأنجبا أطفالاً وقاما بتربيتهم. وتطورت في أنشطتها مـن دور الفعـل الطبيعي للأسرة في ا تمع القبلي إلى دور الحرفة التي يختص ا أفراد تأهلوا ذاتيا في معرفة أو فـن أو عمل داخل ا تمع المدني المنظم، إلى دور الوظيفة التي تمارس في مؤسسات وتخضع لسلطات محلية أو طائفية إلى دور المهنة التي تخضع لنظم تعليمية وطنية لها سياسات وإدارات وتنظيمات.

وفي كل مرحلة من مراحل التطور التاريخي للتربية تكونت معرفة خاصة ا تتمركز حـول أنشطتها وصفاً ونقداً وتوجيهاً. واهتمت ذه المعرفة كل طوائف المثقفين المعنيين بـأمور الحيـاة في ا تمع.

وفي التراث الإسلامي ظهرت كتابات تربوية ذات مداخل مختلفة عن طبيعة الأنشطة التربوية الممارسة وهدفيتها وفعاليتها وحدود التزامها بقيم الإسلام وآدابه.

وللتعريف ذه الكتابات فإننا نقدم وصفاً تحليلياً مركـزاً يتنـاول مؤلفيهـا وموضـوعا ا ومرجعيا ا وتأثيرا ا، وذلك في إطار عام لتجلية صورة بانورامية دون أن نقف مع كل كتاب نحلـل محتواه، أو مع كل فكرة نبرز مضمو ا، فذلك العمل يتجاوز الحدود المعينة لهذه الدراسة.

1- المؤلفون

وهم من فئات نوعية:

- دينيون، ومنهم فقهاء ومحدثون،ومحتسبون ضوا بسلطات قضاء وشرطة ورقابة إدارية.
- أطباء، سواء الذين اشتغلوا بالطب كفن علاجي، أو اهتموا به كمعرفة نظرية.
- مؤرخون، منهم من أرخ لقيام الدول وسير الملوك وتطور الأحداث الكبرى في التاريخ، ومنهم من أرخ لسير العلماء في طبقا م وبحسب تخصصا م (أطباء- فقهاء- نحويـون ولغاة- أدباء) ومنهم من أرخ للمدن وحضارا ا الثقافية والعمرانية. ويلحق م الرحالة الذين سجلوا رحلا م ووصفوا مشاهدا م.
- فلاسفة، ممن أطلق عليهم فلاسفة الإسلام، وتغلب عليهم الصفة الفلسفية قبل غيرها من صفات علمية أو فكرية أخرى.
- مثقفون، من أصحاب المعرفة الموسوعية في الثقافة والـتي تشـمل السياسـة والأدب والاجتماع والتربية والدين ... الخ.
- صوفية، ممن اشتهروا بالكتابة في التعريف بالتصوف: أحواله وآدابه وأصحابه.

وأكثر هؤلاء المؤلفين في كل نوعيا م اشتغلوا بالتربية، أي مارسوها عملياً على وجه مـن الوجـوه فكانت لهم خبرا م التي تؤصل فكرهم. والأقلية كتبوا عنها كظواهر مشاهدة ولها شيوع وانتشـار وتأثير كبير في حياة ا تمع؛ ومن ثم يهتم ا كل الناس على اختلاف مستويا م ومواقعهم وثقافا م.

2- المؤلفات:

تتنوع المؤلفات تنوعا كبيراً فيما بينها:

- إذ نجد منها كتباً متخصصة في موضوعا ا، ومبسوطة نوعا في ماد ا، مثل كتاب ابـن سحنون: "آداب المعلمين" وكتاب القابسي: "الرسالة المفصلة" وهما من الفقهاء، وكتاب الخطيب البغدادي (الفقيه والمتفقه) وهو فقيه ومحدث، وكتاب السمعاني "أدب الإمـلاء والاستملاء" وهو محدث، وكتاب ابن عبد البر النمري القرطبي "جامع بيـان شـرف العلم" وهو محدث.
- ونجد منها كتباً صغيرة أو بمعنى أصح رسائل تربوية مثل كتاب: "العالم والمـتعلم" لأبي حنيفة، وكتاب: "أيها الولد" للغزالى" وكتاب: "تعليم المتعلم طريق التعلم" للزرنـوجى، وكتب الخطيب البغدادي: "الجامع لأخلاق الراوي"- "الرحلة في طلـب الحـديث"- "تقييد العلم"- "شرف أصحاب الحديث."
- ونجد منها فصولاً أو أبواباً متضمنة داخل كتب ذات أرضية معرفية أوسع وأشمل مـن التربية، كما ورد للغزالي في كتابيه: "إحياء علوم الدين" و"ميزان العمل"، وكمـا ورد لابن سينا في كتابه "السياسة" إذ خصص باباً من خمس ورقات أو صـفحات بعنـوان "سياسة الرجل ولده". وتوجد فصول للعبدري (ابن الحـاج) في كتابـه "المـدخل"، وكذلك في الخطط للمقريزي، وفي "الانتصار" لابن دقماق. كما توجـد موضـوعات وفصول لابن خلدون في مقدمته.
- ونجد منها أخيراً فقرات وأخباراً في كتب ثقافية وعلمية، كمـا ورد في كتـاب "أدب الدنيا والدين" للماوردي، و"صيد الخاطر" لابن الجوزي، و"الأعشـي" للقلقشـندي، و"الكامل" للمبرد، و"الأغاني" للأصفهاني، و"نفح الطيب" للمقري، و" ذيب الأخلاق" لابن مسكويه، و"طوق الحمامة" و"المحلي" لابـن حـزم، و"المقابسـات" و"البصـائر والذخائر" للتوحيدي، و"البيان والتبيين" و"الرسائل" للجاحظ، وما جـاء في "رسـائل إخوان الصفاء" وكتب الطبقات، وكتب التاريخ كالبداية والنهاية لابن كثير، والمنـتظم لابن الجوزي، وكتب الرحلات (للمقدسي وابن بطوطة وابن جبير) ومثل مـا ورد في كتب الدين (الخاصة بالفقه والحديث والتفسير) وما ورد في كتب الفلسفة (للكنـدي

والفارابي وابن رشد وابن طفيل وابن باجه...الخ) ومـا جـاء في كتـب الطـب (كالقانون لابن سينا، وسياسة الصبيان لابن الجزار... إلخ)، وما جاء في كتب التراجم، وكتب الحسبة للشيزري وابن بسام وابن الأخوة والقرشي... الخ).

والكتب المتضمنة لهذه الفقرات والأخبار في التربية أكثر من أن تحصى. وندر أن نجد كتاباً لا يتضمن فقرة أو خبراً عن التربية. والفقرات قد تتكاثر وتطول حتى تصبح أشبه بالأبواب أو الفصول، وبعضها يقتصر على عبارة خاصة بفكرة، أو على بضع جمل متصلة في موضوع تربوي.

3- الموضوعات:

أ- آداب تربوية خاصة بالمعلم والمتعلم:

موضوع هذه الآداب كان من أبرز الموضوعات التي أُلفت لها كتب أو خصصت لها رسائل أو فصول تقليداً لليونانيين. والواقع أن كل المهن الراقية التي تؤثر بشكل مباشر وخطير في حياة الناس، خصصت لها كالتربية مؤلفات في آدا ا تحدد واجبات المهنيين الوظيفية وتضمن التزامهم بقيم التعامل مع زبائن المهنة ومراعاة صالحهم وعدم الإضرار بحقوقهم، ومن أمثالها:

"أدب الطبيب" للرهاوي- "أدب القاضي" للشيباني وآخر للؤلؤى أما في التربيـة، ومـن الكتـب المستقلة:

كتاب "الفقيه والمتفقه" للبغدادي، وكتاب "أدب الإملاء والاستملاء" للسمعاني، و"أخـلاق العلماء" للآجري، و"أدب الدارس والمدارس" للنووي، و"تذكرة السامع والمـتكلم في أدب العـالم والمتعلم" لابن جماعة، و"المعيد في أدب المفيد والمستفيد" للعلموى، و"الدر النضـيد في آداب المفيـد والمستفيد" للغزي.

كما توجد فصول خاصة ذه الآداب في كتب ابن سحنون والقابسي والغزالي وابن عبـد البر، و"أدب الطلب" للشوكاني وفي التربية الصوفية كثرت كتب الآداب، فهي بالصوفي أليق، ومنها:

"آداب المريد" للشيخ كيسو دراز، و"أدب المريدين" للسهروردي، و"المنهج المفيد فيما يلزم الشيخ والمريد" للشاطبى، و"آداب المريدين" لكل من محمد بن خفيف السيراز، والسهرندي، ويحـيى الحضرمي.

ولهذه الآداب فصول في كتب "نعـت البـدايات" لابـن مـامين، و"وارف المعـارف" للسهروردي، و"الرعاية لحقوق الله" للمحاسبي.

ويلحق بموضوع الآداب أحكام فقهية خاصة بالتعليم، لأن العلم وتعليمه محكوم بتعاليم الدين وقيمه. ويدخل في ذلك أول كتاب مرجعي، وهو كتاب ابن سحنون، وما تبعه وإن زاد عليه هو تقليد له واقتباس منه مثل كتاب القابسي، ثم ما جاء بعد ذلك للمتأخرين، كالمغراوى في "جامع جوامع الاختصار"، والهيثمي في "تحرير المقال."

ب- أهمية العلم وفضله وشرف تحصيله وتعليمه وبالذات في مجال العلوم الدينية:

والكتاب الجامع أو العمدة في هذا الباب هو لابن عبد البر المشار إليه سابقاً" جامع بيان شرف العلم وفضله." فقد جمع آيات وأحاديث ومأثورات كثيرة. كما توجد كتب أخرى صغيرة، منها "الحث على طلب العلم والاجتهاد في جمعه" لأبي هلال العسكري. وما أكثر الكتب التي حفلت بفقرات خاصة بهذا الموضوع.

ج- فنيات التعليم والتعلم:

وهذا الموضوع يتسع لكتابات كثيرة ومن منظورات دينية وفلسفية وطبية واجتماعية وسيكلوجية وبيداجوجية، ابتداءً من سن التعلم وعلامات النضج والتهيؤ للتعليم، والتدرج فيه، ومراعاة أحوال المتعلمين في الفهم والتحصيل، وتقويم التحصيل، وفن إلقاء الدرس، واستثارة دافعية المتعلم، ومشاركة المتعلمين، وتنمية قدراتهم في التعلم حفظاً وفهماً، وكيفية العقاب وشروطه، والتحذير من الشدة فيه.

ولا نجد كتاباً واحداً جمع هذه العناصر كما نجد في الكتب التربوية الحديثة، لكننا نجدها متفرقة في معظم الكتب أو الرسائل أو الفصول التي أشرنا إلى بعضها. ولقد وقفنا على عنوان لكتاب لم نعثر عليه "إحياء النفوس في صنعة إلقاء الدروس" لتقي الدين على عبد الكافي السبكي (ت/ 756هـ) لكن من أحسن الفصول التي تمس كثيراً من هذه العناصر ما نجدها في مقدمة ابن خلدون، ومنها:

التعليم للعلم من جملة الصنائع -كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل- كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم –وجه الصواب في تعليم العلوم وطرق إفادته- العلوم الإلهية لا توسع فيها الأنظار ولا تفرع المسائل- تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه – الشدة على المتعلمين مضرة بهم.

4- مرجعياتها

تتعدد المرجعيات التي أفادت منها الكتابات التربوية بحسب الموضوعات التي تعالجها والأزمان التي ألفت فيها والبيئات ومؤثراتها الثقافية التي كونت مؤلفيها.

إن تربويات الدعوة تولدت بـ ول القرآن وتفعيل السنة النبوية قولاً وفعلاً وتقريراً. وانتـهى القرن الأول وما يقرب من نصف القرن الثاني دون تدوين حقيقي للعلم. وعندما دونت كانت كاملة أو شبه كاملة شأ ا في ذلك شأن العلوم التي وضعت على الابتداء. يقول ثعلب في كتـاب النحـو لسيبويه (عمدة الكتب النحوية ومرجعها الأساسي): " اجتمع عليه إثنان وأربعون إنساناً منـهم (أو ربما آخرهم) سيبويه". وهكذا نمت العلوم أصولاً وفروعاً وطرائق في عصر الثاقفة الشفوية حـتي إن مجاهد بن جبير (ت/103هـ) بمكة وكان أعلم أهل زمانه بالتفسير، قال: "ذهب العلماء فما بقـي إلا المتعلمون"[94] وابن المقفع (ت/142هـ) في بداية عصر تدشين العلم أو تدوينه، قال: " منتهي علم عالمنا في هذا الزمان أن يأخذ من علمهم"[95] أي علم السابقين. ومن ثم فإن تعليم الـدين قرآنـاً وفقهـاً وحديثاً استند في تربوياته – كما وضحنا- إلى المبادئ العامة في القرآن والحديث وإلى الممارسـات النبوية في التعليم واجتهادات الخاصة من الصحابة في تبليغ الدعوة. وتكونت ثقافة شفوية متجانسـة ومنتشرة مخصصة بنشر علوم الدين وتعليمها بالتلقين والتلقي. وبدأت تربويات التعليم الديني تتجاوز شيئاً فشيئاً نطاق الدعوة إلى نطاق التحصيل الدراسي المنظم في عمليات تعليمية لأهـداف ثقافيـة ومهنية. ويعد أبو حنيفة المثال المرجعي الذي جمع علمه وتعليمه بين تربويات الدعوة بمفهومها البلاغي وتربويات التعليم بطرائقه الفنية، وكتاب "العالم والمتعلم" هو كتاب في أدب الدعوة الإسـلامية وفي التعليم الفقهي على السواء ولكن مادته مختصرة للغاية.

ولم يمض الزمان طويلاً حتى ظهرت تربويات تعليم تجاوزت التعليم الديني واللغوي إلي تعليم المواد الفلسفية والعلوم الطبيعية والعملية. وكانت تدرس علوم الحكمة في مجالس أكاديمية خاصة سواء في دور تعليمية، أو مكتبات عامة أو بيوت الحكمة أو المؤسسات المدرسية في بخارى ونيسابور والتي ورثت تقاليد تعليمية قديمة خاصة بتدريس الرياضة والفلك والفلسفة والطبيعات في الرها ونصـيبين وجند نيسابور وحران، ثم في المدائن وعسكر والحيرة[96] وذلك على أيدي مترجمين ومعلمـين غـير مسلمين (سريانيين) مما كون مرجعية أجنبية منهجية يغلب عليها الطابع اليوناني الهلليني والهللستيني.[97]

ولم تخل عملية التلاقح الثقافي بين ديانة إسلامية وعلوم أجنبية من اجتهادات أصلية لعلمائنـا المسلمين ظهرت ثمارها في تآليفهم مادة ومنهجاً، وفي صفتها المزدوجة العلمية والتربوية؛ وإن كانت بينهم معارضات بحسب التخصص العلمي والمذهب الديني.

فالفقهاء تقيدوا إلى حد كبير في التأليف وفي التدريس بالمأثور الديني، حتي إن ابن سحنون في كتابه (آداب المعلمين) لا يعالج التربية في مسائلها إلا من خلال أحكام فقهية، ضارباً عرض الحائط

[94] ابن كثير، أبو الفداء. مرجع سابق، ج/9، ص 228.
[95] ابن المقفع، مرجع سابق، ص 64 من الأدب الكبير.
[96] قمبر، محمود. دراسات تراثية، مرجع سابق، م/1، ص 29.
[97] إسحاق، رفائيل بأبو. **مدارس العراق قبل الإسلام**، بغداد: مطبعة شفيق، 1955، ص 250.

بكل فكر تربوي لم ينبع من مصدر ديني سلفي موثوق فيه. وأثّر هذا النهج في كل من تبعوه أو خلفوه في أجيالهم المتعاقبة، عند القابسي (ت/403هـ) في "الرسالة المفصلة" والعبدري (ت/737هـ) في "المدخل"، وحتى الونشريسي (ت/914هـ) في "المعيار" والمغراوي (ت/929هـ) في "جامع جوامع الاختصار"[98] والإنبابي ورسالته في "رياضة الصبيان"، والأنصارى في "اللؤلؤ النظيم في روم التعلم والتعليم."

وعلى شاكلتهم المحدثون الذين كتبوا في التربية من منظور السنة النبوية كـ ابن عبد البر (ت/463هـ) والسمعاني (ت/ 562 هـ).

أما الأطباء الذين كتبوا في التربية فقد كانت لهم مرجعية علمية أجنبية يونانية المصدر. يقول القفطي:

"والإسكندرانيون هم الذين رتبوا بالإسكندرية دار العلم ومجالس الدرس الطبي، وكانوا يقرأون كتب جالينوس ويرتبونها على هذا الشكل الذي نقرأ عليه اليوم."[99]

والرهاوي في "أدب الطبيب" كثيراً ما ينقل بالنص عن جالينوس، ويقول: "معلمنا جالينوس"، ويطالب المتعلم في الطب بضرورة فهم كتبه الستة عشر. كما ينقل عن بقراط وبالذات في اختلاف صور سكان المدن وأخلاقهم وأفعالهم وحالاتهم، وأثر الرياضة والغذاء والصناعات والعادات ... الخ.[100] وكل الأطباء الذين اهتموا بالعناية بصحة الطفل وتربيته نقلوا من جالينوس وبقراط ابتداءً من أبي بكر الرازي في "الحاوي"، وابن الخطيب الأندلسي في "عمل من طب لمن حب"، وعريب بن سعيد في " كتاب خلق الجنين وتدبير الحبالي والمولودين"، وابن الجزار القيرواني في "سياسة الصبيان وتدبيرهم"، وابن سينا في "القانون في الطب"، وحتى ابن قيم الجوزية، الفقيه الحنبلي، في كتابه " تحفة المودود بأحكام المولود" فقد رجع إلى هذه المصادر اليونانية حيث تتحكم طبيعة الموضوع العلمية كما رجع إلى مصادره الدينية حيث تتحكم قيم الدين وتعاليمه وآدابه.

يقول في مقدمة كتابه المذكور: "جاء كتاباً بديعاً في معناه، مشتملاً من الفوائد على مالا يكاد يوجد في سواه، من نكت بديعة من التفسير وأحاديث ومسائل فقهية، وفوائد حكمية تشتد الحاجة إلى العلم بها: ويصرح في مواضع متفرقة من كتابه بما ينقله بالنص عن بقراط وجالينوس.[101]

ولقد عالجنا في دراسة خاصة بالفكر التربوي ومصادره عند الغزالي نوعية المرجعيات التي أفاد منها في كتاباته. ولا ينكر أن فيلسوفاً كبيراً مثل أفلاطون أو أرسطو "معروف بدقائق العلوم"[102] ويعترف بأنه مع الحق سواء جاء به الدين أو العلم، قال:

---

[98] الأهواني، أحمد فؤاد. **التربية في الإسلام**، القاهرة: دار المعارف، 1986، ص 250.

[99] غنيمة، محمد عبد الرحيم. مرجع سابق، ص ص 55 –56.

[100] الرهاوي، إسحاق بن على.**أدب الطبيب**، (مخطوط) فرانكفورت: معهد تاريخ العلوم العربية والإسلامية التابع لجامعة فرانكفورت، 1985، ص ص 182 –202.

[101] الجوزية، ابن قيم. **تحفة المودود بأحكام المولود**، بيروت: دار الكتاب، العربي، ط/2، 1983، ص ص 8-9.

"ولقد اعترض على بعض الكلمات المبثوثة في تصانيفنا. (الكلمات مفاهيم تحمل دلالا ا العلمية) من أسرار علوم الدين طائفة من الذين لم تستحكم في العلوم سرائرهم، وزعمت أن تلك الكلمات من كلام الأوائل مع أن بعضها من مولدات الخواطر (وهذه بنت ثقافة صانعة أو منتجة) ولا يبعد أن يقع الحافر على الحافر. وبعضها يوجد في الكتب الشرعية، وأكثرها موجود معناه في كتب الصوفية. وهب أ ا لم توجد إلا في كتبهم (أي في كتب الأوائل) فإذا كان ذلك الكلام معقولاً في نفسه مؤيداً بالبرهان -ولم يكن على مخالفة الكتاب والسنة- فلم ينبغي أن يهجر وينكر؟"[103]

وعموماً فإن المتأخرين لم يرجعوا دائماً إلى الأصول في مصادرها الأولية، وإنما رجعوا غالبـ ـاً إلى مصادر ثانوية وكتابات سابقيهم ينقلون منها.

فابن جماعة في كتابه " تذكرة السامع" كتب في مقدمته: "وجمعت ذلك كله ممـ ـا اتفـ ـق في المسموعات أو سمعته من المشايخ السادات، أو مررت به في المطالعات،أو استفدته في المذاكرات."[104]

والسيوطي في كتابه "الرحمة في الطب والحكمة" يقول: "التقطت هذا الكتاب من كلام أبي الطيب ومن كلام الأشياخ ومن كتب شتي" إسلامية[105] وغير إسلامية وكل معاصريه مـ ـن علمـ ـاء القرن العاشر الهجري وفقهائه جوا جه وكان التأليف عندهم "جمع كتب" كما قالوا. ولقد أكـ ـد هذه الحقيقة المغراوى بالبيت الذي جاء فيه[106]:

لم يدع من مضى للذي قد غبر   فضل علم سوى أخذه بالأثر

ولم يشذ عن هذه القاعدة إلا مفكر عبقري: ابن خلدون (ت/808ﻫ). ففي مقدمته المبدعة عرض تاريخي / وصفي/ تحليلي/ نقدي/ مقارن للثقافة العربية/ الإسلامية في نشأ ا وتطورها ونوعية المؤثرات التاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية التي أسهمت في تفعيلها. وفي هذا العرض يؤسس لمنهجية بحثية يقوم عليها علم التاريخ، وعلم الاجتماع. ولأنه موسوعي الثقافة فقد رجع إلى مصادر متنوعة للغاية في ماد ا وجنسيتها. وعالج التربية -ضمن معالجاته البحثية- بلغة علمية راقية تعبر عن أستاذية فريدة في تاريخ العلم والفكر.

ولقد كان ابن خلدون استثناء بالفعل سواء بين معاصريه ومن خلفوه أو بين مـ ـن سـ ـبقوه بالاجتهاد أو بالتقليد والذين لم يبق لهم في مجال تربويات التعليم، إلا شرح ما قاله الأوائل داخل طرح معرفي إسلامي.

---

102 قمبر، محمود. **دراسات تراثية**، مرجع سابق، م،2، ص 243.

103 الحاج، فائز محمد على. "أبو حامد الغزالي" في من أعلام التربية، مرجع سابق، م/3، ص 51.

104 ابن جماعة، بدر الدين. تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، مذكور في كتاب: د. عبد الأمير شمس الدين، **المذهب التربوي عند ابن جماعة**، بيروت: دار أقرأ، 1984، ص 63.

105 السيوطي، جلال الدين. **الرحمة في الطب والحكمة**، فاس: مكتبة الرشاد، (د.ت)، ص2.

106 المغراوي، أحمد بن أبي جمعة. **جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين و آباء الصبيان**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1986، ص 62.

إن ما كتبه أفلاطون في وصيته عن "تأديب الأحداث" والتي نقلها إسحاق بـن حنيـ ـ ـن (ت/298هـ) أصبح بالفعل مادة أساسية وأولية استحوذت على فكر واهتمامات المثقفين المسلمين من دينيين وعلميين، خصوصاً وأن هذه المادة كانت مركزة وشاملة لعناصر التعليم: المعلم قدوة – الحزم في التأديب -الضرب من غير غضب أو اختلاط- مراعاة قدرة كـل مـتعلم- تنظـيم التعلـيم في جماعات.[107]

وما خرج من فكر تربوي بعدها في عصور الأدبيات العامة كان مجرد تحصيل حاصل، علماً بأن ما كتبه أفلاطون كان بدوره ثمرة تطور حضاري في التعليم أقدم بكثير من أفلاطون.

خلاصة وخاتمة:

1- كل الكتابات الخاصة بالتربية في التراث الإسلامي قدمت تربويات من نوعين : تربويـات دعوة وتربويات تعليم، ولكل منهما هدف ومادة وطريقـة. والتعلـيم الـديني في معنـاه الاصطلاحي كان وسيطاً بينهما بشكل أو بآخر.

وللأسف فإن التربويين المعاصرين يسقطون هذا التمييز الفاصل بين النوعين مما يتسـبب في وقوع أخطاء بشعة تسيء إلى الدين وإلى العلم على السواء. فهم عنـدما يتكلمـون عـن الصحابة والتابعين كمربين، أو يعالجون طرائق التربية وأساليبها فـإ م يسـقطون مـا في تربويات الدعوة على تربويات التعليم. وترتبط ذه "الزحلقة" ادعاءات باطلة ومغالطـات مفضوحة على نحو ما قدمناه في موضوع "ابتذال المنهج."

2- كما تنوعت الكتابات في التراث وإن تركز معظمها في التعليم الديني وملحقاتـه اللغويـة وأسهم فيها مثقفون من كل التخصصات، وتباينت في ماد ا بين كتب مبسوطة وفصـول مضغوطة وعبارات منثورة. كما أ ا امتدت بامتداد عصور متعاقبة، لم يكن للأواخر فيهـا غير ترديد ما قاله المتقدمون، وإبداع ابن خلدون فيها ظاهرة فريدة كما ذكرنا سلفاً.

3- هذه الكتابات لم تؤسس-في إطار المعرفة- علوماً تربوية، فهي كغيرها في كل الحضـارات التاريخية دخلت في بطن الفلسفة التي احتو ا باعتبارها "ملكة المعارف وأم العلـوم" والـتي كانت تضم الإلهيات والطبيعيات والرياضيات والإنسانيات والجماليات.

ولم تشهد العلوم الإنسانية والاجتماعية تحررها من قيود الفلسفة إلا في الربع الأخـير مـن القرن التاسع عشر. والبداية كانت مع علم النفس التجريبي والذي اقتفى أثر العلوم الطبيعية

---

[107] النجار، إبراهيم والبشير الزريبي. **الفكر التربوي عند العرب**، تونس: الدار التونسية للنشر، نقلاً عن مسكويه في كتاب الحكمة الخالدة 1985، ص 395.

التي سبقته في التحرر بقرنين. ومع نمو العلوم الأخرى في الاجتماع والاقتصاد والإدارة وغيرها أصبح للتربية فروع علمية خرجت منها واستقلت ونمت على نحو ما نعرفه اليوم.

4- ولأ ا كتابات، وليست علوماً لها استقلاليتها الذاتية في بنيتها المعرفية ومنهجيتها البحثية، فإن هذه الكتابات لم تخرج عن إطار الأدبيات التي مشت ا المأثورات الدينية والحكمية، والخواطر المرسلة التي تنسجم مع الذوق العام والحس المشترك. كما مشت ا خبرات الحياة اليومية، والفتاوى الفقهية، والقيم الاجتماعية المرعية. فالجاحظ في أقواله مثل:

"متى ثقل الدرس تثاقلت النفس" أو "الحفظ عدو الذهن" أو وجوب تنويم الطفل على سرور بلا فزع أو غيظ أو غم.[108]

وابن سينا في طلبه مراعاة اختيار الصنعة بما يشاكل طبع الصبي - وأن يكون المؤدب حاذقاً بتخريج الصبيان.[109]

والشوكاني مقلداً لسابقيه في مقولة: "يختلف الانتفاع بالعلوم باختلاف القرايح والفهوم."[110]

وأبو هلال العسكري الذي خصص كتابه الصغير "الحث على طلب العلم" لشرح مقولة الأوائل:

"لا يتم العلم إلا بستة أشياء: ذهن ثاقب، وزمان طويل، وكفاية، وعمل كثير، ومعلم حاذق، وشهوة. وكلما نقص من هذه الستة شيء نقص بمقداره من العلم."[111]

لم يكن هؤلاء وغيرهم يبحثون في العلم التربوي. ولم تكن لهم مناهج معتمدة تؤدي م إلى كشف حقائق علمية، أو تقنين أوضاع متفلتة، أو تقييم حالات متسيبة، أو تصحيح أخطاء مترسبة، وإنما كانوا يعبرون عن ثقافة عامة، حصيلة خبرات حضارية متراكمة، ولم تخرج من قلب الواقع فكراً موضوعياً لمعالجة إشكالاته وصفياً وتحليلياً، لا قيمياً أو معيارياً. وكما ارتبط ا الصواب الذي أيدته البحوث التجريبية في عصرنا، ارتبط ا كذلك وفي أحيان كثيرة فكر خرافي أسقطه العلم الحديث.

فابن قيم الجوزية يعلل ظاهرة البكاء الشديد عند المولود بوكز الشيطان وطعنه الطفل في خاصرته.[112]

والمغراوي يقدم للمعلم خمس عشرة رقية "وشربة مباركة متلقاة من قطب عصره" تحقق له الكفاءة والنجاح في عمله، وتساعده على قوة الحفظ في علمه.[113]

وابن سحنون ينهى معلم الكتاب عن تعليم أوليات اللغة بطريقة " أبجد هوز" لأ ا أسماء شياطين."[114]

---

108 القزاز، محمد سعيد. **الفكر التربوي في كتابات الجاحظ**، القاهرة: دار الفكر العربي، 1955، ص16.

109 ابن سينا. باب: " في سياسة الرجل ولده"، في: **مجموع في السياسة**، تحقيق فؤاد عبد المنعم أحمد، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة (د.ت) ص ص 102-105.

110 الشوكاني، محمد بن على. **أدب الطلب**، صنعاء: مركز الدراسات والأبحاث اليمنية، 1979، ص 137.

111 العسكري، أبو هلال. **الحث على طلب العلم والاجتهاد في جمعه**، بيروت: المكتب الإسلامي، 1986، ص ص 47-48

112 الجوزية، ابن قيم. **تحفة المودود**، مرجع سابق، ص ص 225 – 227.

113 المغراوي، أحمد بن أبي جمعة. مرجع سابق، ص 52.

5- لم تسر معظم الكتابات في خط معرفي تراكمي، يتجاوز فيه اللاحق السابق؛ بل أخذ آخرها من أولها. كما أ ا لم تدخل في دائرة اتصال تفاعلي يثري وحدة المعرفة في جوانبها الدينية والعلمية والأدبية والتقنية، بل ظلت في أغلبها كتابات نوعية في تخصصا ا، وطائفية في مذهبيتها. وكانت الكتابات الدينية وبالذات في عصورها الأخيرة متزمتة وجامدة، محافظة على الخط السلفي التقليدي الموروث. فالزرنوجي ينهى طلبة العلم عن الكتابة بالمداد الأحمر فذلك صنيع الفلاسفة[115] والونشريسي ضد جلوس شيوخ التعليم على كراسي فهذه "بدعة يجب قطعها"، ولا يستحق حضور آباء وأمهات الأولاد للمكتب في اجتماعات احتفالية ا ذكر آيات قرآنية وصلوات على النبي.[116]

والعبدري ضد علماء عصره الذين يفضلون المعقول على المنقول وينكبون على دراسة المنطق ويقول متهكماً: "فليت شعري هل قرأه الشافعي ومالك؟" وكان أيضاً ضـد بدعتـهم في ارتداء الطيلسان.[117]

والغزالي من قبل نصح طالبه بأن يدرس علوم الدين فقط ولا يضيع عمره في تحصيل غيرها، مع أنه كان يتحسر لعدم وجود أطباء مسلمين حيث تكالبوا على دراسة الفقه طلبا للوظيفة والجاه، وهو مع فقه الآخرة.[118]

6- وأخيراً، فإن هذه الكتابات لم تسهم في تحسين حقيقي لممارسات التعليم، ولم تدخل بـه في تطورات متواصلة؛ بل ضجت الشكوى في كل عصر من سوء التعليم وقصوره، وتـواترت شهادات الكبار من العلماء تؤكد ما يرونه كحقيقة خاصـة بـانقراض العلـم وذهـاب رسومه[119] ويرجع ذلك القصور لأسباب منها:

أ- عدم وجود إدارات مركزية أو إقليمية ترعى حركة التعليم في كل عناصره. فالتعليم كـان عملاً حراً وأهلياً، حتى وإن أسهمت بعض السلطات الحاكمة في إنشاء عدد من المدارس. إن التعليم وطوال عصور متعاقبة لم يكون نظماً قومية أو وطنية لها سياسات ومناهج وأطر تعليمية وقوانين ولوائح... الخ. وإنما كان عملاً يمارس في مؤسسات مستقلة ومتباينة فيمـا بينها في كثير من عناصر تعليمها.

---

[114] ابن سحنون **في التربية في الإسلام**، مرجع سابق ، ص 367.

[115] الزرنوجي. **تعليم المتعلم طريق التعليم**، مخطوط بالمكتبة الوطنية بباريس تحت رقم 2312، ورقة 41أ،43أ.

[116] الونشريسي، أحمد بن يحيي. **المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوي علماء أفريقيا والأندلس والمغرب**، بيروت: دار المغرب الإسلامي،1981، ص 476، ص 486.

[117] العبدري، ابن الحاج. مرجع سابق، ص ص 118 –139.

[118] رضا، محمد جواد. **التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي – الأصول والمبادئ**، تونس: أليسكو، 1987، ص 642.

[119] للرجوع إلى شهادات ابن حوقل (ت/ 475 ﻫ)، والغزالي (ت/ 505ﻫ)، وابن الجوزي (ت/ 597ﻫ)، والعبدري في رحلته سنة 688 ﻫ، والذهبي (ت/ 740ﻫ)، وابن خلدون (ت 808 ﻫ)، وطاش كبري زادة (ت/ 968 ﻫ) ، انظر: د. محمود قمبر، **مع التراث العربي**، مرجع سابق، ص 50.

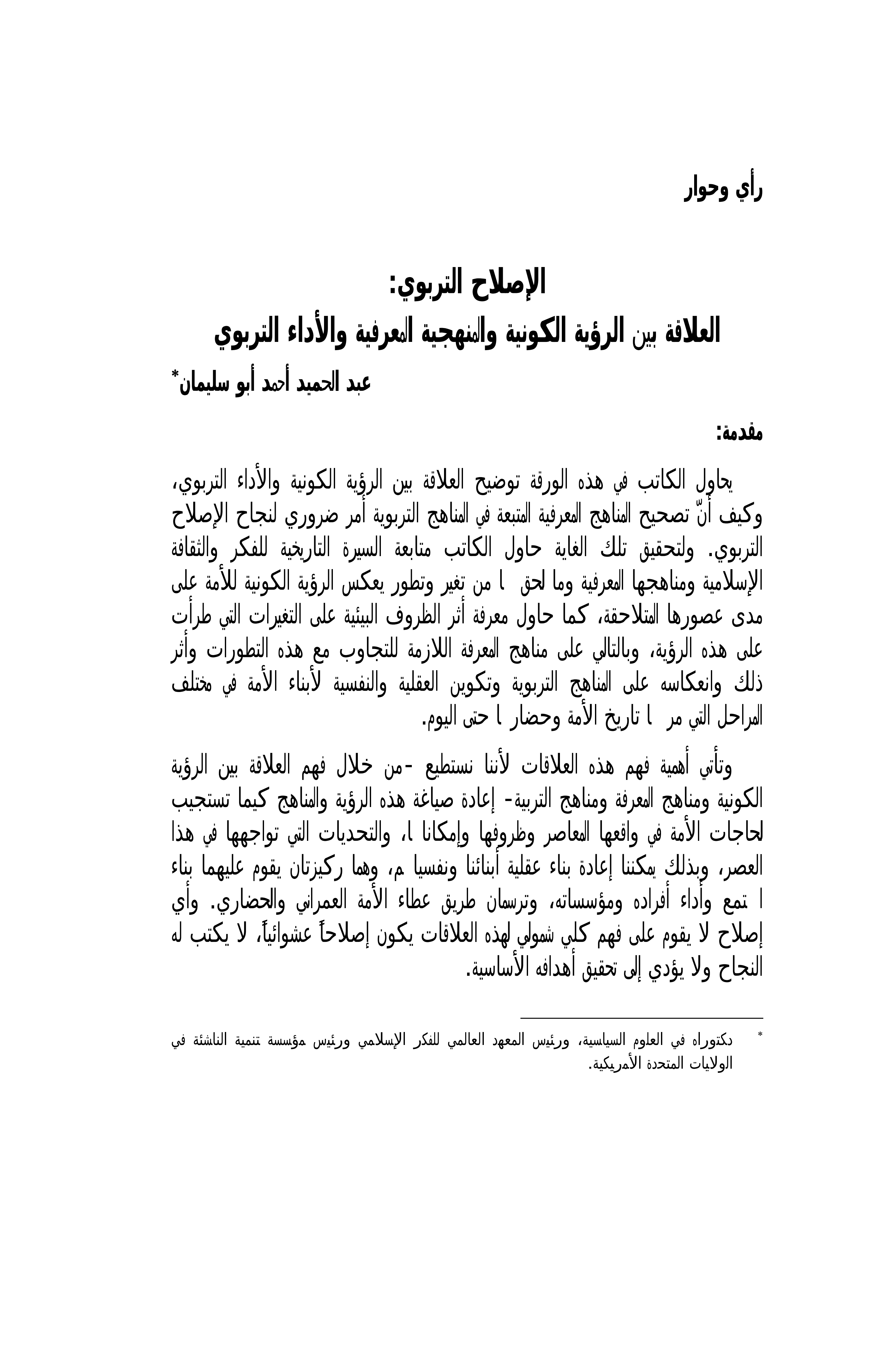
ب- برغم انتقال المخطوطات وشيوع الكتابات في جنبات العالم الإسلامي، فإن وقائع التعليم خضعت لظروف بيئا ا وثقافا ا المحلية، ومشت معها تقدماً أو تخلفاً بشكل يتغاير من بلد لآخر. فالتعليم -كما قرر ابن خلدون- من جملة الصنائع، وهذه تزدهر بازدهار العمران، ويقدم دليلاً حياً على صدق قانونه مبيناً تدهور حالة التعليم بـبلاد المغـرب لتخلفهـا الحضاري، بينما يزدهر التعليم في مصر "أم الدنيا" كما رآها في زمانه، ويشـيد ببراعـة المصريين في التعليم حتى إ م "يعلمون الحمر الإنسية والحيوانات العجم من الماشي والطائر مفردات من الكلام والأفعال يستغرب ندورها ويعجز أهل المغرب عن فهمها."[120]

ج- وإذا كانت التربية قديماً مشت بقانو ا العملي دون التزام بفكرها النظري؛ فإ ا اليوم تحصد ما زرعته في تاريخها الطويل، وأصبحت التربية -وعلى الصعيد العالمي وبدرجات متفاوتة- متقدمة نظرياً ومتخلفة عملياً. ولا تزال الشكوى في حاضرنا كما كانت في ماضينا قائمة تندد بسوء التعليم.

وللحق فإن التربية مشت مع مجتمعها وفق إيقاع الحركة العامة للحياة فيه، وبقدر ما أعطاها ا تمع أعطته. وعلة المفارقة بين الفكر والعمل هي علة طبيعية في التربية، إذ من السهل أن نتصور في التعليم مثاليات رائقة يصعب تحقيقها واقعياً، لأن التحسين الكيفي لا يقف عند حد، و ايته دائمـاً مفتوحة، ومكلف للغاية ومتطلباته قد يستحيل الوفاء ا على وجه الكمال. ثم إن الإنسان موضـوع التربية غاية ووسيلة ليس بالمادة التي تخضع بسهولة لكل تشكيل مطلوب.

---

[120] **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ص 433.



الإصلاح التربوي:

العلاقة بين الرؤية الكونية والمنهجية المعرفية والأداء التربوي

عبد الحميد أحمد أبو سليمان*

مقدمة:

يحاول الكاتب في هذه الورقة توضيح العلاقة بين الرؤية الكونية والأداء التربوي، وكيف أنّ تصحيح المناهج المعرفية المتبعة في المناهج التربوية أمر ضروري لنجاح الإصلاح التربوي. ولتحقيق تلك الغاية حاول الكاتب متابعة السيرة التاريخية للفكر والثقافة الإسلامية ومناهجها المعرفية وما لحق ا من تغير وتطور يعكس الرؤية الكونية للأمة على مدى عصورها المتلاحقة، كما حاول معرفة أثر الظروف البيئية على التغيرات التي طرأت على هذه الرؤية، وبالتالي على مناهج المعرفة اللازمة للتجاوب مع هذه التطورات وأثر ذلك وانعكاسه على المناهج التربوية وتكوين العقلية والنفسية لأبناء الأمة في مختلف المراحل التي مر ا تاريخ الأمة وحضار ا حتى اليوم.

وتأتي أهمية فهم هذه العلاقات لأننا نستطيع -من خلال فهم العلاقة بين الرؤية الكونية ومناهج المعرفة ومناهج التربية- إعادة صياغة هذه الرؤية والمناهج كيما تستجيب لحاجات الأمة في واقعها المعاصر وظروفها وإمكانا ا، والتحديات التي تواجهها في هذا العصر، وبذلك يمكننا إعادة بناء عقلية أبنائنا ونفسيا م، وهما ركيزتان يقوم عليهما بناء ا تمع وأداء أفراده ومؤسساته، وترسمان طريق عطاء الأمة العمراني والحضاري. وأي إصلاح لا يقوم على فهم كلي شمولي لهذه العلاقات يكون إصلاحاً عشوائياً، لا يكتب له النجاح ولا يؤدي إلى تحقيق أهدافه الأساسية.

---

* دكتوراه في العلوم السياسية، ورئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي ورئيس مؤسسة تنمية الناشئة في الولايات المتحدة الأمريكية.

كما تستعرض هذه الورقة طبيعة الرؤية الكونية التي جاء ا القرآن الكريم ومناهج الفكر التي انبثقت عنها، ثم ما طرأ على مجتمع الصدر الأول ومنطلقاته من تغيرات نجم عنها الصراع والفصام بين صفوة الفكر والعلماء، وصفوة السياسة والحكم والسلطان وكيف أثر ذلك على قدرة كل فريق على أداء دوره، وما نجم بالتالي عن ذلك من تشويه للرؤية الكونية الإسلامية التي أدت إلى تغيير في مناهج الفكر لكي تصبح -مع ما صحبها من فكر ومنطق نظري إغريقي- مناهج جزئية انعكست على ثقافة الأمة ومناهجها المعرفية لتصبح رؤية اجتماعية قاصرة فردية سلبية ذات مناهج معرفية جزئية نظرية استظهارية، تثبط الدوافع وتقضي على طاقات المبادرة والإبداع في الأمة، يأخذ ا الآخرون من يد الأمة قصب السبق، وينتهي آخرها إلى الضعف والعجز والهوان.

ولكي تتضح الرؤية فإنّ البحث يبدأ بالنظر في الواقع المسلم القائم وما يحتويه من السلبيات ووجوه النقص والقصور، منقباً في ماضي الأمة عن الجذور والأحداث التي ساهمت في صياغة الواقع الراهن دف تحقيق فهم أعمق يعين على تكوين رؤية مستقبلية إصلاحية فعالة، مبنية على فهم سليم لمواطن القوة والضعف في كيان الأمة، وعلى معرفة حقيقية بعوامل النمو والتغيير في ذلك الكيان.

أولاً: أين نحن اليوم؟

ليس موضع جدل أنّ الأمة الإسلامية في كليتها تعاني اليوم من أزمة وجود حضاري، وتقبع في هوة يتزايد مداها مع أمم العالم التي تملك زمام التقدم العلمي والتكنولوجي لتبلغ القيمة الكلية لإنتاج الأمة من المحيط إلى المحيط أقل من قيمة ربع إنتاج اليابان. واليابان مجموعة جزر بركانية صغيرة، ضئيلة الموارد الطبيعية، تغطي جل سطحها الجبال، وتعصف ا الزلازل والبراكين، ويقطنها حوالي 130 مليون نسمة، و ذا ندرك مدى ضعف أداء الأمة في مجال العلوم والعمران. فالأمة الإسلامية -رغم ثراء تاريخها وعظيم عطائها الحضاري على مدى عدد مديد من القرون التي انفردت فيها بالعطاء العلمي والحضاري- فإ ا اليوم إنما تمثل مصدراً رخيص الثمن لإنتاج المواد الخام والعمالة اليدوية اللازمة لاستخراج المواد الخام وتركيب المنتجات والصناعات المستوردة.

فإذا كانت صادرات العالم الإسلامي من المواد الخام تساوي الملايين القليلة من الدنانير، فإنّ وارداته من الصناعات التقنية العالية تساوي البلايين الكثيرة من الدنانير، والفرق بين منتجاتنا ومنتجات غيرنا هو فعل العقل الحضاري المبدع في مجالات العلم والصناعة والمعرفة التقنية العالية. إنّ تخلف أداء الأمة الإسلامية في مشارق الأرض ومغار ا لم يفقدها فقط موقع الصدارة وعز القدرة وريادة الطريق ولكنه هدد كيا ا السياسي والاقتصادي والثقافي، وأثخنها سياسياً واقتصادياً وثقافياً وعسكرياً، بحيث لم يعد لها من مقومات الأمم إلا الرسوم والشعارات المموهة الزائفة، التي لا تخفى إلا على أبناء شعو ا الغارقة في الجهل والتخلف والغفلة.

ومنذ أن زلزلت غيبوبة الأمة وسبا ا سنابك خيل الغزاة من قبل وصواريخهم من بعد، وهي تتململ في مرقدها على محاولات المخلصين من أبنائها لتحريك طاقا ا الكامنة واستعادة وعيها الحضاري وتجديد منطلقا ا السامية. وأخذت هذه الجهود عدداً من المسالك، منها جهود دائبة مخلصة تعمل على تأكيد الهوية وإثارة مكامن الاعتزاز في الأمة وأبنائها بسرد سير غابر أبطالها وبناة حضار ا، والغوص في مكنون تراثها والكشف عن روائع نفائسه، التي أسهم ا في رفع بناء الحضارة الإنسانية، حين كانت الأمم تغفو في جهالتها، وتشوهِ رؤاها الكونية، وخرافيةِ ثقافتها، وقصور فكرها.

وعلى أهمية ما قدم المصلحون والمخلصون من الجهود لرفع معنويات الأمة وإعادة الثقة النفسية لها في مواجهة الهجمة الشرسة عليها من أعدائها وما تئن تحت سياطه من وجوه القهر والغلبة وما يلحقها من تحطيم مقدرات الأمة، وعلى أهمية ما بذله ويبذله المصلحون من جهود ثقافية وسياسية وجهاد لإصلاح أداء الأمة وإرساء دعائم كيا ا، والحفاظ على هويتها، وعلى ما بذلوه وما زالوا يبذلونه من تضحيات للذود عنها ودفع عادية الهجمات الثقافية والسياسية والاقتصادية والعسكرية التي تتناوش جسدها كل يوم في كل موضع..إلاّ أنّ هذه الجهود المضنية -للأسى والأسف- لم تفلح حتى اليوم أن تكون على مستوى التحدي الذي تواجهه الأمة في إعادة صياغة العقل المسلم والنفسية المسلمة ليتحلى الإنسان المسلم بصفات إنسان الاستخلاف، منقذاً للأمة الإسلامية من محنتها لتعود رائدة للإتقان، ومبدعة للعمران، ومرشدة لنهج الحضارة الإنسانية.

ليس لحَملة رسالة الإسلام -على كل الأحوال- إلا مواصلة العمل والبحث والجهد لمعرفة الداء واستكمال النقص، لتكون الأمة على مستوى التحدي العلمي والحضاري الذي يطرحه الغرب والحضارة المعاصرة، وحتى يمكن للأمة أن تسلك مجدداً سبل القدرة والإبداع والإتقان والعمران، وأن تجسد هداية الإسلام، فتستطيع عند ذلك فقط أن تعرض على أمم الأرض وحضارته المعاصرة تحديها الروحي الأخلاقي الذي يحقق للإنسان بعده الروحي، ويبني فلسفة السلام الحقيقي والمعنى الكامل الخير للوجود الإنساني على هذه الأرض. ولن يتحقق هذا الهدف إلا إذا استكمل رواد الإصلاح والمخلصون من أبناء الأمة أدا م المنهجية والتسلح بالفكر الشجاع الناقد، الذي يتخطى الأساليب الدفاعية التي تقف في جوهرها عند حدود رفع الروح المعنوية للأمة، وإثارة روح المقاومة عند أبنائها في وجه الهجمات التسلطية المعادية الشرسة التي تستهدف مقومات الأمة وقواعد بنائها.

إنّ النظرة التحليلية النقدية المنضبطة هي أداة منهجية أساسية ومن أهم الأدوات الإصلاحية لدفع قوى النهضة والتجديد في فكر الأمة وأدائها، لأنّ النظرة النقدية هي في جوهرها نظرة إيجابية، تنطلق من موقع الثقة بالذات ومن رصيدها من الطاقات الكامنة والثروات الدفينة، إلا أنّ هذه النظرة لا تكتفي بعرض الإيجابيات، وإنما تتخطاها لمعرفة السلبيات والكشف عن العيوب والانحرافات لترشيد المسار وسد الثغرات واستكمال الأدوات. إنّ غياب النظرة النقدية الذاتية الشجاعة الجادة في فكر كثير من أبناء الأمة ومفكريها، وما يلاقيه فكر النقد والتمحيص من مقاومة ونفور، لا يسمح لصفوات الأمة بالحوار والتمحيص وتدقيق الأمور، ولا يعين جمهور الأمة على إدراك أوجه القصور وتلمس جادة الإصلاح، ويرجع ذلك في الأساس إلى الإحساس بالضعف والعجز والضياع، وهي أحساس زائف يجب ألا نقبله أو نستسلم له.

يجب على المفكر المسلم، والقيادي المسلم، والمربي المسلم، والمثقف المسلم، أن يوطدوا النفس بكل جد وصبر، وأن يرحبوا بكل شاردة وواردة من النقد البناء، الهادف إلى فهم أعمق وأشمل لحال الأمة وتحسس مواطن الداء في كيا ا، ما دام ذلك لا يمس ثوابتها من الإيمان بالله، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، ولا يعارض في شيء قصد الخير والعدل والإتقان والإحسان في الحياة والخلائق.

هذه قضية فكرية منهجية أساسية يجب أن يتحلى ا مفكرو الأمة وصفوا ا وعامتها، كما يجب أن تربي الأمة أبناءها عليها حتى يتكون فيهم حس الإتقان والإحسان والمسؤولية، ويقوم في نفوسهم ميزان الصلاح والإصلاح، وتعود نفوسهم على مقاومة الفساد ودرء الانحراف.

إن وقفة تأمل مخلصة تجعلنا ندرك أنّ الأمة لا تنقصها الموارد الخام البشرية والمادية، وأنها غنية بالغايات والمبادئ والقيم الإسلامية السامية، فلابد من إرجاع قصور أداء شعوب الأمة إلى تشوهات الجانب الثقافي الذي ينتج في أساسه عن قصور مناهج الفكر وتشوهاته، والتي لابد أن تمتد آثاره على مناهج تربية أبناء الأمة وتكوين عقليتهم وبنائهم النفسي.

إنّ الاقتصار على النظر الجزئي في تتبع مظاهر قصور أبناء الأمة وشعو ا في الأداء السياسي والاقتصادي والتقني، وفي تخلف تنظيما ا ومؤسسا ا، والانشغال بتفاصيل هذا القصور والتخلف، هذا المنهج الفكري القاصر لن يمكّن مفكري الأمة من إدراك كليات الأزمة التي تواجه الأمة وشعو ا، ولا من تشخيص أصل الداء، ومعرفة كوامن البلاء.

إنّ حركات الإصلاح الإسلامي قد تنادت إلى جهاد الإصلاح والتقويم منذ سقوط الخلافة الراشدة، وانتهى رجال مدرسة الخلافة في المدينة المنورة إلى العزل والعزلة بعد أكثر من مائة عام من الصراع والمناجزة لدولة القبليات والعصبيات والنعرات وما تبعها من الاستبداد والمظالم والأنانيات، ليتضاءل دورهم في قيادة الأمة ووتوجيه سياسا ا ومؤسسا ا وحركتها الاجتماعية، مما باعد بينهم وبين الواقع، وشوه بالضرورة إدراكهم لحركة الحياة وا تمع. ولأكثر من ألف عام بعد أن بلغت العزلة والفصام بين الصفوة الفكرية والصفوة السياسية مداها، وخيم الجمود الفكري والاستبداد والتبديد السياسي على مقدرات الأمة، ولم يعد يخفى ما بلغته الأمة من التدهور والانحطاط، لم يستطع نداء المفكرين والمصلحين منذ صيحة أبي حامد الغزالي في القرن الخامس الهجري (الحادي عشر الميلادي) في "إحياء علوم الدين" وفي " افت الفلاسفة" ومشروعا م الإصلاحية الإسلامية

الحضارية أن يحقق أهدافه العليا في نهضة الأمة، والعودة بها إلى موقعها من القيادة والريادة الإنسانية الحضارية.

ولعل مشروع الإصلاح الإسلامي الذي قدمه عبد الرحمن الكواكبي في كتابيه: "أم القرى" و"طبائع الاستبداد" في بداية القرن العشرين، هو الأساس الذي ما زال الفكر الإسلامي المعاصر والحركة الإسلامية يدوران في رحاه بالوقوف عند عرض مبادئ الإسلام السامية في التوحيد والعدل والشورى والتضامن من ناحية، وفي تحميل الحكومات والصفوة السياسية مسؤولية تدهور الأمة وانحطاط أدائها من ناحية أخرى. ورغم مضي أكثر من قرن من الزمان على هذا المشروع، وقرون كثيرة على سواه من الدعوات والمشاريع، إلا أن مشروع الإصلاح الإسلامي لم يبلغ غاياته في نهضة الأمة وتحريك كوامن طاقاتها على مستوى العصر والتحديات المطروحة فيه، بل إننا إن أخذنا نسبية حركة الإنسانية فهوة قصور أداء شعوب الأمة تزداد اتساعاً في ميادين العلم والتقنية والقوة والمنعة والعمران.

لذلك كان لا بد لمفكري الأمة من وقفة جادة تنظر نظرة نقد ذاتي شجاعة في أعماق الأمة وكليات كيانها فيما وراء المفردات والتفاصيل والأعراض لمعرفة أصول الداء وكوامن الأدواء، وجوهر منطلقات الإصلاح والتغيير الفعالة القادرة على تحريك كوامن الطاقة وقدرة الأداء مجدداً في كيان الأمة. ولعلنا نشخص جوهر انحطاط الأمة وتخلف ركبها بأنه قصور أداء أبنائها وشعوبها في مختلف وجوه الأداء الحياتي الحضاري في السياسة والاقتصاد والمعرفة والعمران مع ضعف وازع الترابط الاجتماعي العام، وسلبية النظرة إلى الحياة بحيث لا يعدو المطلب في الحياة إلاّ البقاء وتأمين لقمة العيش، خلواً من التطلعات الإصلاحية الحضارية والإبداعية المعرفية العمرانية التي لا يكون للحياة الإنسانية معنى أو قيمة ذات دلالة استخلافية دونها.

والسؤال المحير هو كيف أمكن أن تتحول أمة الاستخلاف إلى هذا القدر من العجز والقصور والتراجع والتخلف، وإلى هذا القدر من التفكك والتنازع والتناحر، وإلى هذا القدر من القهر والفساد والاستبداد، وإلى هذا القدر من المهانة والخنوع والضياع؟!

للإجابة على مثل هذه التساؤلات لن يفيدنا التغني بالأمجاد الغابرة وحدها بل علينا بالدرجة الأولى الالتفات إلى ثقافة الأمة الحاضرة التي تنبئ عن واقع بناء عقليتها ومناهج تربيتها، وعن تكوين نفسية أبنائها، فالثقافة ومناهجها ومفاهيمها الممارسة في واقع الأمة هي الجذور التي تستمد منها شجرة ا تمع طبائعها الأساسية التي تشكل نوع ثمار أدائها، ومذاق عطائها، وقدرة أداء أبنائها، وبناء مؤسسات مجتمعها.

ثانياً: كيف بدأت الأزمة؟

إنّ جوهر تراثنا الثقافي الذي يمثل خصوصياتنا والذي تمتد فيه جذور كياننا، هو بالدرجة الأولى الموروث الفقهي، بدءاً من عهد تكوين المذاهب الفقهية والفرق العقيدية، التي قام على بنائها ورصفها وتأليفها مثقفو الأمة وعلماؤها في عزلتهم السياسية العمرانية في دأب وإخلاص وتجرد، مما أغنى حبكتها المدرسية، ورصع رقعتها العلمية بمفردات النفائس والتأملات الفكرية حتى أصبحت بفعل العجز والضعف مع الزمن، سيفاً يمثّله خطاب الترهيب، وغشاوة على بصر الأمة، لم تعد معها ترى أصول الرؤية القرآنية إلا بلون هذه الغشاوة وما ناسب قوالبها، فإذا خالف ظاهر الكتاب والسنة قول الصاحب؛ تأول المقلدون نصوص الكتاب والسنة ليوافق قول الصاحب.

فإذا أراد المصلحون حقاً إصلاح الأداء، والقضاء على أسباب قصوره وسلبيته، فإنه لابد لهم -إلى جانب زحمة انشغالا م الكثيرة- من العمل الجاد على الإصلاح الفكري المنهجي وتنقية المدخلات الثقافية في نظام الأمة المعرفي وفي مناهجها وأساليبها التربوية، وإعطاء هذه الاعتبارات والمنطلقات الأساسية الأولوية المناسبة في هذه المرحلة الأساسية الحرجة من جهود بناء القواعد والمنطلقات الإصلاحية. وإزالة التلوث الثقافي وتحقيق التنقية الثقافية أمر لا يحدث عشوائياً ولكنه يأتي ثمرة مناهج التفكير السليم التي توضح الرؤية وتكون العقلية وتولّد الأفكار، وتنمي القابليات، وتشكل النفسيات في قدر ا، وفي علميتها، وفي إيجابيتها وفي إقدامها وشجاعتها ومبادر ا، وتستنقذها من قصورها وخرافيتها، ومن سلبيتها وإحجامها ورهبتها.

ومناهج الفكر إنما هي الأدوات التي يبنيها العقل ويرسم خطتها متأثراً بمنطلقاته ومفاهيمه وببيئته وحاجاته والظروف التي تحيط به، والتحديات التي تواجهه، فإذا تشوهت المنطلقات والمفاهيم، وإذا تغيرت البيئات والحاجات والتحديات والظروف التي تحيط بالإنسان، وإذا لم يقم المفكرون والعلماء بإعادة النظر في مناهج الفكر، وإعادة رسم خطتها لتستعيد سلامة المنطلقات ولتناسب البيئة، وتلبي الحاجات والتحديات، وتستجيب للظروف المستجدة المتغيرة أمام الأمة، فلابد أن تنشأ لدى الأمة أزمة فكرية خطيرة دد كيا ا وتقضي على فرصها في الإصلاح والتجديد في حيا ا. ولذلك علينا أن نتعرف على البيئة والظروف التي أحاطت بأرباب التراث الإسلامي والظروف التي أحاطت م أثناء بناء هذا التراث والمناهج الفكرية التي بنوها ورسموا خطتها حتى يمكننا في ضوء الظروف التي تحيط بنا، والتحديات التي تواجهنا، فهم وجوه الإحسان ووجوه القصور في ذلك التراث، وحتى يمكننا معرفة معالم خطة بناء المناهج التي تناسب بيئتنا وظروفنا وإمكانياتنا والتحديات المطروحة على أمتنا، وحتى تكون هذه المناهج هادية لنا في جهودنا لتنقية الثقافة التي نقدمها لأبنائنا، وتصفية رؤية أصول حضارتنا ومعارفنا، بما يعين على حسن بناء عقلية أجيالنا ونفسيا م، وعلى تجديد مؤسسات مجتمعاتنا وتطويرها بشكل جاد أصيل معاصر وفعال.

عوامل التغيير والانحطاط:

لقد بدأ الإسلام -صفاء سماء الصحراء وتوهج كواكبها في حالك ظلام ليل الجاهلية- برؤية قرآنية كونية توحيدية فطرية سائغة، وقيم ومبادئ هادية تقصد إلى الخير والإحسان والإتقان، وتحيي الضمائر وتبني حس المسؤولية، وقد جسد رسول الله عليه أفضل الصلاة والسلام هذه الرؤية وهذه الرسالة في قومه، وأقام نموذج مجتمع العدل والتضامن والشورى، وخاطب الناس على قدر عقولهم، وأحسن بالحكمة والموعظة الحسنة خطا م ودعو م، وساسهم بما يناسب أحوالهم، يوقر كبيرهم ويرحم صغيرهم، ويقيم العدل بينهم ويتولى بالعناية والرعاية ضعيفهم، ويحمي بالشوكة حقوقهم، وتابعته في ذلك حكومة خلفائه وأصحابه الذين آمنوا برسالته، من أبناء الجزيرة من العرب الكرام الأحرار في

بيدائهم وأوكار نسورهم والعالمين من ورائهم، فخالطت دعوته ورسالته الخيرة سويداء قلوب أبناء الصحراء العذراء، فأخذوها بقوة وأمانة، وتفاعلوا معها في يسر وتلقائية وحسن بصيرة، لينقي عقول من آمن منهم ونفوسهم من أدران الجهالة والوثنية، ويدفعها في حضارة إنسانية سننية علمية إلى مدارج عليا من الاستخلاف والعمران.

ومع سرعة انتشار الإسلام وجدنا دولته وصلت واستقرت تخومها في سرعة غير مسبوقة ما بين شواطئ بحور الظلمات، وحوت شعو ا صنوف القبليات والعصبيات والتقاليد والعقائد والأديان والفلسفات الأعرابية واليهودية والنصرانية وا وسية والهندوكية واليونانية والرومانية، وانطوى تحتها وجاورها وتفرع عنها عديد من العقائد والفلسفات والثقافات، وقد صاحب هذا الانتشار تفاقم التحديات، وتراجع قبضة القادة والمعلمين والأصحاب العالمين العاملين المؤسسين وتراجع دورهم تدريجياً، بسبب تفاقم الأعباء وسطوة السنين وعادية الموت والفناء، وبتفاعل هذه العوامل كلها، مع محدودية الإمكانات البشرية القادرة على إعادة تربية أبناء هذه الشعوب الكثيرة الوافدة -وفي وقت قصير- إلى الإسلام، وتنقية ثقافا م وتقاليدهم وتخليصها من تلوثات العنصريات والقبليات والأساطير والخرافيات ونوازع الاستعلاء والتظالم ومخلفات الجاهليات؛ كان لابد أنْ تختلط الأمور وتتولد الصراعات وتختلف الأهداف والغايات، وتطل رؤوس فتن العصبيات والعنصريات وبقايا التقاليد والفلسفات.

وبحكم تلاحق الأحداث وضعف الوسائل وجسامة التحديات التي واجهت دولة المدينة الناشئة في مجال التربية أمام سيل القبائل والشعوب الجارف التي دخلت في دولة الإسلام، والتي جنِدت -على ما علق ا من تراث الجاهليات- في مؤسساته وجيوشه، أدى ذلك كله إلى تحكيم السيف للفصل فيما أطل من صراع بين بقايا تطلعات زعامات القبليات والجاهليات، وبين بقايا أمناء مدرسة المدينة ورجال دولتها، وكان لا بد أن تلحق الهزيمة بالجمع القليل المسن المثخن، وأن يخلو وجه السياسة والسلطان وتصريف الحياة للعصبيات وزعاما ا وأتباع المنافع وطلا ا، لينعزل أمناء مدرسة الرسالة ورجال الفكر والعلم والدعوة ويعزلوا في المساجد والزوايا للدرس والتأليف والتعليم والفتوى في خاصة شئون أفراد الناس وتبصيرهم بأصول عقائدهم وأداء شعائرهم، وما يديرونه من أمور

عقودهم ومعاملا م، والحكم فيما ينشأ بينهم ويلجئون إليهم فيها من خلافا م. هذا العزل والانعزال أضعف بالضرورة حس هؤلاء المثقفين والعلماء والدعاة بواقع تفاعلات ا تمع ومتغيراته وفعل عامل الزمان والمكان في تشكيل واقع الإنسان المسلم وتصوراته وتحدياته.

ولما كان واقع العلوم والمعارف، خاصة الإنسانية منها، ما يزال في مهده الحضاري، يسيطر عليه الفكر النظري والتيه الغيبي الفلسفي والمنطق الصوري اليوناني، فلا عجب أن يلحق الغبش بالرؤية الإسلامية الاستخلافية، وبالمنطلقات العلمية السننية الفطرية الإسلامية، وأن يتسلل إلى الفكر الإسلامي منهج فكري يعكس هذه العزلة الاجتماعية والغيبة الفكرية، ويستجيب لواقعها لينتهي الأمر مع الزمن بالعلم والعلماء بأن يغلق فكرهم في حلقة مدرسية أكاديمية تدور في حلقات مفرغة من الدراسات النظرية النصية التاريخية، تجدِب معها القدرة على الاجتهاد والإبداع وتجديد المعارف والمؤسسات وتطويرها.

في هذه البيئة الفكرية النظرية القاصرة المغلقة لا عجب أن تتحول إلى حد كبير دراسات العقيدة، وبكل حسن النية، إلى مباحث معقدة وإلى سفسطة جدلية نظرية معزولة عن الواقع، عوض أن تكون قاعدة فكر ا تمع ودليل حركته وأساس رؤيته ومبادئه وقيمه التي تنبثق عنها نظم ا تمع ومؤسساته وقوانينه وأحكامه. ولا عجب أيضاً أن تنشأ في هذه العتمة العقيدية الفكرية، منهجية فكرية مدرسية جزئية، تبنى على المتابعة والتقليد والمحاكاة، تتجمد فيها الصور وتثبت فيها المتغيرات، ويمحى فيها الزمان والمكان، ويهمش في فلكها المغلق كل عقل نير وفكر شجاع مبدع.

ولا عجب أيضاً في هذه البيئة الفكرية النظرية المغلقة أن تتشوه الرؤية الإسلامية الكونية فيغيب البعد العام في طرحها وتخيم السلبية على هذا الطرح لتحظى الشعائر وأعمال الذكر بشرف لقب "العبادات"، ويهون من شأن جهاد الحياة وأمانة إدارة دفتها، وواجب الاستخلاف والعمران فيها ليتقلص ويهون من شأنه بمسمى "المعاملات". ولا عجب في بيئة هذا الفقر الفكري أن يقع الفكر النظري المعزول في وهم التعارض بين "العقل" و"النقل" حيث يكون العقل في كثير من جوانبه فلسفات توهمات وسفسطات،

وحيث يكون النقل في كثير من وجوهه تقليداً ومحاكاة، وتدور رحى العلاقة في كثير من الحالات في عالم الأوهام خارج نطاق الزمان والمكان. لا عجب أن يهمش المبدعون ويحاربوا، ولا عجب أن تخمد طاقة الدفع والتجديد وكوامن القوة والإبداع، دون أن تغني عنها تراكمات الصنائع في دفع عوامل التمزق والانحطاط وا يار الحضارة وصد هجمات الأعداء.

لا عجب على وجه الخصوص -في بيئة هذا العجز الفكري والحضاري- أن تتمزق ثقافة الأمة وتتوزع ويضعف ارتباطها بالزمان والمكان، وأن ترى في المكان -على امتداد بلاد الإسلام- أثر الأساطير والخرافات والتقاليد الموروثة من ثقافات شعوب المسلمين طاغية حتى تكاد تمزق وحدة ثقافة الأمة وتجعلها كالثوب الخلق المرقع، وأن ترى في الزمان عزلة ثقافة العلماء المدرسية ومصطلحا ا وقضاياها (التاريخانية) عن واقع ثقافة العامة الساذجة الخرافية والسلبية الاتكالية من جانب، وعزلتها عن واقع ثقافة المدنيين والمتغربين الذين يسيطرون على إدارة ا تمعات المسلمة ونظمها السياسية من جانب آخر، بحيث لا تتواصل ثقافات النخبتين ولا تتلاقح أفكارهما، ولا تتكامل قواهما، بل تتعارض وتتعادى على غير هدى ومنهج، وتصبح حصيلة جهودهما حصيلة سلبية، يلغي بعضها بعضاً، مما يزيد من ضعف الأمة وتمزقها وعجزها.

منهجية المحاكاة والتخلف:

لا يكفي أن نتبين ما أصاب الرؤية الكلية من تشوهات غاب معها الجانب العام للحياة وا تمع وسيطرت فيها النظرة السلبية إلى الحياة بتلخيص أداء الإنسان فيها بعبادات دينية ومعاملات دنيوية، بل لابد لنا من معرفة سمات المنهجية التي نجمت وتجاوبت مع هذه الرؤية الشائهة والمعارف القاصرة، لأن عدم معرفة ذلك سيبقي تصوراتنا وخططنا الحياتية حبيسة تلك الرؤية القاصرة والمنهجية المشوهة.

لقد كانت الطبيعة التاريخية لتلك البيئة الفكرية والمعرفية التي اتسمت بالعزلة والروح النظرية البعيدة عن الواقع؛ طبيعةً نقلية تتنكر في كثير من الوجوه للعقل وتتصارع معه في

معركة لا تنتهي، لأ ا انتهت في كثير من جوانبها إلى أن تكون عقلية منغلقة وثقافة خابية، لا تملك الرغبة ولا الوسيلة لاستخدام العقل للبحث والتنقيب في الطبائع الإنسانية والسنن الكونية والأحداث الزمانية والمكانية. لقد عجزت تلك المعرفة النقلية عن إدراك موضع هداية الوحي والإرشاد الإلهي الخاصة بالطبائع والسنن، ومواصلة توسيع السقف المعرفي والحضاري الإنساني على مر الزمن، من أجل احتواء المتغيرات، والاحتفاظ بتوازن ا تمعات ونموها وقدر ا وأدائها في حلبة السباق بين الأمم.

والمنهجية النقلية المنغلقة هي في جوهرها منهجية جزئية تعني بالمفردات بعيداً عن إطارها التاريخي ومحتواها البيئي، وتتجاهل السنن الكونية والعوامل الزمانية والمكانية المؤثرة فيها. وإذا كان المنهج الجزئي يعتمد أساساً على أداة القياس لفهم مفردات الحوادث؛ فإنّ هذا المنهج لا يمكنه أن يستقيم حين تنمو الإمكانات وتتغير التحديات ويتسع السقف المعرفي ويتراكم فهم الإنسان للسنن الكونية، حيث تتغير تبعاً لذلك الصور الكبرى وتتغير طبيعة ا تمعات في الزمان والمكان. ولمعالجة هذا القصور المنهجي لجأ بعض العلماء من وقت مبكر إلى سد شيء من هذه الثغرة، وذلك بتطوير أداة الاستحسان حين يفشل أداء أداة القياس على الرغم من ظاهر سلامة الحبكة الفنية وذلك بالرجوع إلى روح الشريعة، والاستحسان على أساسها، إلى أن يهتدي الباحث إلى ما يقبله حسه الكلي لروح الشريعة. وحتى هذا القدر من المبادرة لتلافي آثار عجز فكر العزلة وآثار غياب الدراسات الاجتماعية لفهم السنن والطبائع، فإنه لم يكن سهلاً التسليم لهذه الأداة واعتماد مرجعيتها في تلك البيئة التي أصبح الفكر المرجعي فيها فكراً نقلياً يوغل في طلب النص ولو كان ضعيفاً، ويركب في سبيله الصعب طلباً لراحة التقليد والمحاكاة في تلك العزلة الاجتماعية والصورية المعرفية.

وإذا كانت نقلة مقاصد الشريعة كإصلاح منهجي كلي يهدف إلى إخراج الفكر الإسلامي من عزلته والقفز فوق المفردات إلى كلية الصورة والعوامل المؤثرة فيها، إلا أنّ هذه النقلة الإصلاحية لم يكتب لها النجاح الكافي في إخراج الفكر الإسلامي من نقليته وجزئيته، لأنه لم يتسع مداها ومفهومها إلى أبعد من الدائرة النصية، ولأنه لم يلحق معارف العلوم الشرعية وثقافة العلماء شئ من التغيير في مجال دراسات العلوم والسنن الاجتماعية

والكونية، على الرغم مما أصا م من الفزع لما بلغته حالة الأمة من التدهور الذي كشفت عوارها هجمة أعدائها وقوة نمائهم، وفاعلية أداء مؤسسا م، ورفاهة عيشهم، وهكذا بقيت العلوم الشرعية وثقافة علمائها تدور في رحى العقل والمنطق الفلسفي النظري، خالية في جلها من معارف الدراسات الإنسانية العلمية في الطبائع والوقائع الكونية والحياتية، وما يلحقها من عوامل الزمان والمكان وحاجاته وإمكاناته وتحدياته، فكان لابد للمعارف والدراسات الشرعية ومدارسها أن تستمر في دورا ا في إطار الفكر الجزئي حيث لا تعدو دراسة المقاصد الشرعية عن تجريد تلك الجزئيات النقلية وإعادة صياغة قضاياها بصيغ كلية لها ذات المحتوى الفكري والدلالة (التاريخانية).

إننا إذا أردنا للنقلة المنهجية لمقاصد الشريعة أن تؤدي ثمر ا، وأن تمثل منهجاً كلياً في مجال علوم الشريعة، يتكامل مع المنهجيات الجزئية؛ فلابد من تغيير المحتوى المعرفي لمناهج الدراسات الإسلامية (علوم الشريعة) بشأن مجالات الحياة لتجمع إلى جانب الكلي والجزئي جانب النص بعد تمحيصه سنداً ومتناً في ظل حاكمية القرآن الكريم، كما تضم إلى جانب نفائس التراث جانب المعارف الإنسانية في الطبائع والسنن الكونية مناهجها وثمرات دراسا ا العلمية التجريبية في الزمان والمكان، لأنه دون هذا الجمع والتوحيد والتلاقح لا يسهل الافادة الراشدة المنهجية من كليات هدي الوحي في توجيه مناشط الحياة ومؤسسا ا وخطة عمرا ا بشكل فعال مؤثر.

أثر المنهجية المعرفية في مناهج التربية:

والسؤال المهم الآن هو كيف أثّرت هذه البيئة العلمية المغلقة المنعزلة، وهذه المنهجية النقلية الجزئية على مناهج التربية في الأمة وفي تكوين عقليتها وبناء نفسية أبنائها؟

لقد سبق أن أوضحنا أنّ بيئة الفصام بين نخبة العلماء ونخبة السلاطين وعزلتهما عن بعضهما البعض أورثت الفريقين عدم القدرة على إدراك المتغيرات والتفاعل معها وتطوير الوسائل المناسبة لاحتواء المتغيرات والمستجدات، ولذلك لجأ كل من الفريقين -بغض النظر عن النوايا- إلى الإرهاب والعنف للتحكم في الموقف، لأنّ استخدام القوة والعنف

هو حيلة العاجز المأزوم المضطر، وهذا يفسر لماذا كان جلّ تعاملات الصفوات السياسية مع الفئات المعارضة والمتمردة والشابة في تاريخ الأمة وما يزال هو إرهاب الاستبداد والتنكيل بالمعارضين والمتمردين وطلاب الإنصاف والتغيير والتجديد والتطوير، وهو يفسر أيضاً لماذا غلب على خطاب كثير من رجال الصفوة العلمية الدينية خطاب الترهيب والتهديد والوعيد، وتلبيس جلّ الخطاب الديني بالمسحة المقدسة وتصيد النصوص وليّ أعناقها، بسبب الغفلة أو الغرض إن لم يكن تدليسها، وذلك للتذرع ا في الخطاب لإلغاء دور العقل والمعرفة الإنسانية في التيقظ وامتحان سلامة الخطاب وصحة مأخذه، كما يفسر ذلك العجز في كثير من الأحيان الإغراق في التعقيدات النظرية والفلسفية والمدرسية التي يحجب دخا ا رؤية جمهور الأمة ويدفع قطعا ا المرهبة السارية إلى الخضوع سياسة والتقليد ديناً، والخرافة والشعوذة اعتقاداً، والعجز والتواكل سلوكاً وفكراً وتدبيراً.

كذلك سبق أن أوضحنا أننا ورثنا بسبب الفصام وما ترتب عليه من العجز وعقلية المتابعة والمحاكاة التراثية المعرفية، أن تضخم دور النص على حساب المعرفة الإنسانية التي خبا حظ العناية العلمية والبحثية فيها، والتي لم يعد لها بشكل حي في ضمير الأمة بعداً روحياً، وأصبح التحصيل الديني في المدارس الدينية المتخصصة ينحصر في استظهار النصوص والمتون لتندثر في التربية والتعليم طاقات المبادرة والإبداع، ولينمو بسبب الإرهاب التربوي و(التاريخانية) المعرفية سرطان الخوف والخنوع والتقليد، ولتتسع الهوة بين ثقافة الخاصة الفلسفية النظرية المعقدة وبين ثقافة العامة الغارقة في الأوهام والخرافة والاتكالية وغيبوبة فاسد التصوف. وحتى وقت قريب وقبل أن يشيع نظام التعليم الحديث، رغم عيوبه الكبيرة الكثيرة في بلاد العالم الإسلامي، لم يكن هناك من الثقافة والتعليم لعامة الأمة غير شيء من حفظ القرآن وشيء من علم الحساب اللذين كان التدريس في الكتاتيب يقتصر عليهما، مع شيء من الترغيب والترهيب في مواعظ صلوات الجمع وما تيسر من حلقات الوعظ والذكر في الزوايا والمساجد.

إنّ من المهم لكي ندرك مدى التخلف المعرفي لثقافة جمهور الأمة وقصور أدائه، وتشوه بنائه النفسي والمعرفي، أن نعلم أنّ جل الوصايا التي وجهت إلى المؤدبين في سالف تاريخ الأمة بشأن مراعاة الرفق في تعليم الصبيان وحسن تعليمهم وتثقيفهم، إنما كانت

وصايا موجهة إلى المؤدبين القائمين على تعليم أبناء الخاصة من علية القوم الذين يقومون بتعليم أبنائهم في دورهم، وليس شيئٌ من ذلك شائعاً في مفاهيم تربية أبناء عامة الأمة في الكتاتيب ومارسا ا التي كان سوء حالها وضآلة معارفها وانحطاط مستوى قدرة معلميها موضع النقد من القلائل من العلماء والمفكرين الذين عنوا بالحديث عنها ووصف سيء أحوالها.

وخلاصة ما تقدم هو أن تشوه الرؤية الكلية الإسلامية قد أسهم في تكوين ثقافة وأدبيات فقهية وتربوية فردية سلبية، كما أنّ العزلة الاجتماعية والفكر النظري أسهما بدورهما في تكوين عقلية نقلية ذات منهجية جزئية صبغت التربية والتعليم بطغيان الجانب المعلوماتي النصي المبنى على الاستظهار والمتابعة والتقليد، هذا العجز المعرفي أورث بدوره مناهج التربية عدم القدرة المنهجية على السبر العلمي لأغوار الجانب النفسي والعناية التربويه في بناء الكيان النفسي والوجداني للناشئة وتمكينهم من تملك ناصية القدرة على الأداء الإيجابي وتنمية قدرا م الإبداعية والحضارية.

ثالثاً: طريق الإصلاح الإسلامي الحضاري

لقد حض القرآن الكريم الإنسان على إعمال الفكر وحذّر من المحاكاة والمتابعة العمياء، وحض على التفكر والتدبر في الكون وسننه وآياته، والسعي في إعمار الأرض بالعدل والإحسان والإتقان. ولم يكن عبثاً أن جاء القرآن الكريم هداية في كليات الحياة في الغيب والشهادة، ولم يفصل إلا فيما هو من ثابت السنن والطبائع، ولم يكن عبثاً أنّ رسول الله صلى الله عليه وسلم قد أوضح للناس أن ينفذوا أوامره إليهم باعتباره الحاكم المدبر للشؤون العامة للمجتمع، وألا يحتجوا بأنّ تلك الأوامر والتوجهات السياسية والاقتصادية والإدارية لم ترد في القرآن، لأن القرآن ليس كتاب تعليمات إدارية وميدانية فهو موجه وليس مدبراً.

ولذلك ى الرسول صلى الله عليه وسلم الناس عن الكتابة والتدوين لأقواله وتعليماته وأوامره وتوجيهاته في إدارة شئون الدولة وا تمع لأ ا تتعلق في كثير من وجوهها

بظروف زمانية ومكانية، فلا تختلط هذه الأقوال والتعليمات والأوامر والتوجيهات بنص الهدى القرآني الموجه إلى أصل طبع الإنسان وحاجته في كل زمان ومكان، وليس تعليمات سياسية إدارية زمانية مكانية، ولو كانت أقواله صلى الله عليه وسلم بمثابة القرآن لما ى عن كتابتها. ولو كان لهما ذات الدرجة والغاية القرآنية لكانت هذه الأحاديث واجبة الحفظ بذات القدر ولما أعوز رسول الله ﷺ، وهو مؤيد بالوحي، أن يوجه الأمة إلى أسلوب الحفظ المطلوب.

وعلى أي حال، فإنه حسب زعم من يسوون بين القرآن والسنة لم يكن، على أسوأ الظروف، ضير أنْ يختلط شيء من هذه الأحاديث -وهي وحي له نفس الدرجة والغاية في زعم من ادعى ذلك- بالقرآن الكريم، وهذا فهم غير صحيح ونتائج غير مقبولة، وقد تسبب هذا الفهم في كثير من الخلط والغبش الفكري والمنهجي، عانت منه الأمة، وما تزال تعاني، في سبيل إحياء علوم دينها وحضار ا وقدر ا على حمل رسالتها الإسلامية العالمية على اختلاف العصور والبلدان. وهو من ناحية أخرى زعم يجعل حفظ الحديث النبوي التشريعي وتنـزيهه على الخلط والكذب على شاكلة ما تم في حفظ الوحي القرآني، بشكل أو آخر، أمراً أعجز الله ورسوله وحاشا الله ورسوله عن مثل هذا الزعم والوهم.

ولذلك ليس عبثاً حرص الخلفاء الأصحاب ألا يتداول الناس مرويات أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم خشية أن يصرفوها إلى حال غير الحال المعنية ا على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم، وألا يدركوا أبعادها الزمانية والمكانية، أما ما تحتويه من المبادئ والأصول المفاهيمية فلا خوف عليها، فمرجعها وأساسها القرآن الكريم ﴿وكَذَلِك أَنزلْناه آياتٍ بيناتٍ..﴾ (الحج: 22) ﴿الَر كِتاب أُحكِمت آياته ثُم فُصلَت مِن لدنْ حكِيمٍ خبِيرٍ﴾ (هود: 1)، ﴿ما فَرطْنا فِي الكِتابِ مِن شيءٍ..﴾ (الأنعام: 38) ﴿وما ينطِق عنِ الْهوى. إِنْ هو إِلا وحي يوحى. علمه شدِيد الْقُوى﴾ (النجم 3-5). أما ما أمر الله به من شؤون الذكر والشعائر في الصلاة والزكاة فقد حفظها الله وجاءت سنناً فعلية متواترة امتثالاً من الأمة لأمر الله، حين رد أمرها وأمر أسلوب أدائها إلى رسوله الأمين وأفرده في ذلك بالأمر بآية من القرآن الكريم: ﴿وأَقِيموا الصلاةَ وآتوا الزكَاةَ وأَطِيعوا الرسولَ لَعلكُم

ترحمونَ﴾ (النور: 56). فصلى الناس كما رأوه عليه السلام يصلي، وجمعوا الزكاة كما جمعها. أما شؤون إدارة ا تمع وسياسته فقد وكل ذلك إلى رسوله وإلى خلفائه من ولاة أمر المسلمين يرون فيه رأيهم ويصرفو ا حسب أحوال زما م على أساس هدى الوحي القرآني ﴿..أَطِيعواْ اللّه وأَطِيعواْ الرسولَ وأُولِي الأَمرِ مِنكُم..﴾ (النساء: 59).

وليس عبثاً أن يجتهد الخلفاء الأصحاب على قرب عهدهم برسول الله صلى الله عليه وسلم في كثير من أحوالهم على غير ظاهر شبهها بأحداث السنة النبوية، وعلى غير قياس عليها لما يعلمونه من تغير الأحوال ومدلولات الأحداث، وبذلك يكون القصد هو النظر والاستئناس والاهتداء بالسنة النبوية فيما صدر عنه صلى الله عليه وسلم في شؤون إدارة الأمة وسياستها وتوجيه أمورها، أو ما يتعلق بحال الإنسان. ولحق اجتهاد الصحابة رضوان الله عليهم بكل ما يتصل بتوثق سند الروايات وعرض متنها على مقياس القرآن الكريم في كلياته ومقاصده، وما يتصل بالنص من ملابسات الزمان والمكان، لفهم الدرس والحكمة النبوية لما صدر عنه صلى الله عليه وسلم من أمر وتوجيه فيما واجهه من شئون زمانية ومكانية، وما أخذ به نفسه وخاصة أهله من أمر، وكيف اجتهد فيه ونزل عليه المقاصد والمبادئ والمفاهيم، وأي اون في أي شيء من هذا المنهج في تناول السنة النبوية، مهما حسن القصد وخلصت النية، لا ينجم عنه إلا غبش وخلط فكري وانتهاك وسوء استخدام للقدسية في نفوس المؤمنين.

وليس من المستغرب بعد أن اعتزل رجال العلم والمعرفة وطلاب الصلاح والإصلاح، وعزلوا سياسياً واجتماعياً واقتصادياً في المساجد والزوايا والمدارس، أن يتفرغوا ويلجأوا إلى جمع كل شاردة وواردة مما نسب إلى النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه من حديث وسنة، يستقون منها المعرفة -وبمنهج جزئي- وجلّهم في تيه الغيبة الاجتماعية وغيبة الممارسة السياسية والإدارية، وقلة الخبرة والدراية بالسنن والطبائع والوقائع الاجتماعية، وأن يتوسع الرجال في الجمع، وأن يتجرأ الكثير منهم على الرواية على ظاهر ضعفها والتي يزداد مع مرور الزمن استعصاؤها على الضبط والتدقيق وفحص حال السابق من رجالا ا، في عصور عصفت ا الصراعات والفتن وازداد معها ترهيب العامة والمعارضين بإشهار سيف القدسية على هذه الروايات.

وليس من المستغرب أن يزداد مع الزمن في واقع القصور المعرفي الاجتماعي الاقتصار على محاكاة الصور التاريخية وتصورا ا، والرغبة عن إعمال الفكر والتجربة والتحليل والنقد، والاجتهاد، والاكتفاء بالنصوص المغلفة حقاً أو باطلاً بالقدسيات. وأصبح كثير من موهوم هذه النصوص وضعيفها ومدخولها في كثير من الأحيان باباً إلى الخلط والتشويه والشعوذة خلف ستار من موهوم الصدق والقدسية المزعومة، ولتصبح بعض الألفاظ على غير سياقها ولا كلية دلالا ا مشجباً تعلق عليه أساطير الأمم وخرافا ا ومنحول النصوص وأوهامها وسوء التأويل وصرف المعاني عن غايا ا وثوابتها القرآنية.

لكل ما سبق ولما يمثله واقع حال الأمة وثقافة عامتها، وما خيم على فكرها من الجمود والانحطاط في عصورها المتأخرة، فإنّ الأمر يستدعي من أهل العلم والفكر والثقافة العمل الجاد لحماية دين الأمة وثقافتها وفكرها، من أن تستخدم مصادرها -وخاصة الموهوم من نصوص السنة ومرويات الأحاديث وجزئية مأخذها- لتكون مشجباً تعلق عليه أوهام النفوس وفكر الدجل والشعوذة. إن هذا الاستخدام -أوسوء الاستخدام بعبارة أدق- أسهم في قتل في الأمة تلك الروح العلمية والطاقة الإبداعية، التي تستند إلى الرؤية الإسلامية الكونية وما سخره الله للإنسان من قوى السنن الكونية، في الوقت الذي انتعشت فيه هذه الروح لدى الأمم الأخرى ففاقت في إمكانا ا وإنجازا ا في واقع عالمنا ويلات الجهلة والدجالين والمشعوذين ورواة الأساطير.

إنّ القدسية طاقة روحية إيجابية هائلة لا يصح في عتمة الروح الصورية المدرسية وتراث الأساطير والفلسفات الجاهلية أن تصبح وسيلة لقهر العقل والضمير المسلم، ولا أن يتحول معها رجال الفكر والثقافة الإسلامية حراساً للتخلف في فكر الأمة وثقافتها ومعوقين لتحررها وانطلاقها، ولاستعادة القدرة على حمل رسالتها.

إنّ سلطة القهر باسم القدسية هي نقيض لهداية القدسية، وهي من أهم مظاهر الديانات والثقافات المتحجرة التي تفسر هيمنتها على النفوس انحطاط شعو ا وهمود طاقا م، وتخلف فكرهم وأنظمة حيا م، بحيث يصبح المقهورون هم أنفسهم حراس سجو م وتخلفهم، وانحطاط فكرهم ومجتمعا م. ولعل مكانة مئات الملايين من المنبوذين

في مجتمع الديانة الهندوسية مثال مروع يوضح كيف يمكن أن تسخر القداسة لتكون أداة قهر الإنسان وتخلفه وظلمه، وأصبح المنبوذ في سلم الطبقات الهندوسية -من خلال آلية وهم تناسخ الأوراح- حارساً لسجن مهانته وظلمه واستعباده. ذه الصورة أسئ استخدام جلال القدسية ورهبتها، لتصبح أداة قهر وإرهاب جبارة، تسحق الضمير وتدمر العقل، وتميت الثقافة، وتجعل من أتباعها وحملتها حراساً على آفا م وتخلف أممهم وشعو م، وأداة لضعفهم وانحطاط حضارا م وكسر شوكتهم.

على الرغم من الجهود المضنية المخلصة، التي أثمرت نظرات وتأملات واجتهادات جزئية ذكية، وأفادت في الاستجابة لكثير من حاجات العصور السالفة وأقوامها، فإنّ ذلك العطاء وتلك النظرات الجزئية الذكية لم تكن كافيةً -بسبب هذه البيئة الفكرية النظرية المغلقة- لتجديد طاقة الأمة واستعادة قوة الدفع وعناصر النهضة الاستخلافية في كيا ا في عالم اليوم. لقد كان الإشكال الأكبر لهذه البيئة الفكرية المنعزلة المنغلقة أ ا كرست لدينا وورثتنا الرؤية الكلية المشوهة التي أنتجتها عزلة الفكر والعلماء وإبعادهم عن توجيه الحياة العامة وسياستها في مجتمعات وعصور سالفة، عانت من تغييب البعد العام في كيان ا تمع وأدائه، مما أدى إلى أن تتسم شخصية الإنسان المسلم ومناهج تربيته وتكوينه النفسي بالفردية والسلبية والخنوع، فلا ترى في مؤلفات الفقه -التي ترسم صورة الحياة ومناشطها- جانب الحياة العامة بأبعادها وأهدافها ومبادئها ومؤسسا ا، فقد أصبح الفكر ينصب في مجمله على الجانب الفردي فيما أطّر باسم مصطلح "العبادات" ومصطلح "المعاملات" التي تتعرض جوهرياً إلى الأحكام والضوابط المتعلقة بـ "الذكر" و"الشعائر" وعقود المعاملات الفردية. وذلك أن الجانب الفردي أصبح هو مجال التأثير والنفوذ الفكري والديني للمفكرين والعلماء بعيداً عن شؤون الجماعة في مؤسسات الحكم والسياسة والعمران.

ولم يقتصر أثر هذه العزلة في تشويه الرؤية الكونية الاجتماعية الإسلامية على إهمال الحياة العامة في فكر الأمة وضميرها وتربية أبنائها، بل إن هذه العزلة الفكرية البائسة عن غايات الحياة والسعي فيها مع ما صاحب ذلك من علوم إنسانية نظرية فلسفية لاهوتية مشوهة، أعطت ثمارها المرة في تشويه الرؤية الإسلامية الكلية وتبلور ذلك في اختراع

واستحداث مصطلحي "العبادات" و"المعاملات" اللذين شاعا في تصنيف كتب الفقه الإسلامي حيث أصبح يطلق على "الذكر" و"الشعائر" مسمى "العبادات"، مع أ ما في أصل الرؤية الإسلامية الكلية يستهدفان بعداً روحياً يستحضر الضمير والمسؤولية في كيان الفرد المسلم وفي اتصاله بالله تعالى، من أجل حفز قواه الإيمانية إلى العمل الصالح والجهاد المخلص في جوانب الحياة المختلفة: في تزكية النفس، وطلب العلم والمعرفة، وكسب الرزق وإعمار الأرض، ونفع الخلق، ونشر الدعوة، وحماية ديار الأمة، ونصرة المستضعفين. وما يتبع ذلك من وجوه السعي المخلص في الحياة بالنفع والخير، وعلى النقيض من ذلك أصبحت الحياة والعمل في الرؤية الفقهية المدرسية السائدة هي مجرد "معاملات" دنيوية، تكاد تكون مجردة من صبغة الدين والجهاد والسعي بالخير والإصلاح رغم أنّ المقصود بالسعي بالخير في الحياة في أصل الرؤية الإسلامية أنه لب الامتحان الدنيوي وجوهر التوجه الإرادي للإنسان بما يصحبه من نية (إنما الأعمال بالنيات)، ومن جد واجتهاد (وأنّ ليس للإنسان إلا ما سعى)، يصح ذلك حتى في لذة البضع ومواضع رغبات النفوس وشهوا ا.

إنّ الرؤية القرآنية ومصطلحا ا لا تتحدث عن "عبادات" و"معاملات" ولكنها تتحدث عن إيمان وعمل صالح، أي عن إيمان توحيدي يؤدي إلى العمل وأن يكون العمل صالحاً، والعمل الصالح في الرؤية القرآنية لا يتعلق فقط بالمقاصد والنيات في كل عمل من أعمال جوارح الإنسان بل يتعلق أيضاً بالاجتهاد والإتقان في إصابة وجه السنة الكونية في الأمر.[1] أما العبادات والشعائر وما يجري مجراها من الصلوات والصيام والحج والزكوات والصدقات فهي ذكر لله واستحضار للعلاقة به وبالدار الآخرة وحوافز للجهاد في الحياة بكل أعمال الجوارح وفي حسن أدائها وفق السنن الكونية.

---

[1] العمل الخطأ ولو خلصت فيه النية لا يعتبر صالحاً رغم أن لصاحبه أجر نيته في الآخرة، فالإصابة في العمل وخلوص النية شرطان أساسيان لصلاح العمل المؤهل للاستخلاف، ولصاحبه أجر الدنيا لإصابته وأجر الآخرة لنيته "وعد الله الذين آمنوا منكم، وعملوا الصالحات، ليستخلفنّهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم" (النور: 55).

إنّ الرؤية الإسلامية بالضرورة رؤية كلية شمولية تتأسس في جوهرها على الإيمان بالله واليوم الآخر، وهما ميزان إخلاص النية قصد الخير في العمل في هذه الدنيا، وحتى يكون عمل المسلم صالحاً نافعاً، تزكو به نفسه، ويتبوأ به مقام الصدق والنعيم الأبدي في الملأ الأعلى، لا بد من إخلاص النية والقصد، ولا بد من الاسترشاد بالسنن الكونية والالتزام ا. وقد تشوهت تلك لرؤية الإسلامية الكلية سبب ما تعرضت له الأمة من الظروف والعوامل الاجتماعية والمعرفية وخبت نتيجة لذلك جذوة الإيمان والتوكل والإتقان وفقدت فاعليتها في صياغة الحياة ومؤسسا ا ونشاطا ا، وذبل ضمير الأمة، وضعفت عنايتها بشئون الجماعة وسد ثغرا ا ورعاية حاجا ا وحاجات ضعفائها، وأن يخنع أبناؤها، وأن تتفكك عراها، ويتمزق نسيج وحد ا، ويفشو النـزاع والتناحر بين أبنائها وشعو ا وأقطارها، وأن تصبح من سما ا السلبية والاتكالية وموت طموحات المعرفة والإتقان والسياحة الإيمانية المعرفية في الأرض، وأن تنصرف معارفها عن طموحات التمعن في آيات الطبائع والسنن في الكائنات، والجمع بين قراءة آيات الكتاب وآيات الكون، لتصبح لقمة البقاء -عند جمهور أبناء الأمة- غاية الطلب كالأنعام والسائمة، فتنهار الحضارة وينهدم العمران، وتذوى وتنحط مع الزمان بدائع الصنائع، ويشيع الجهل، ويخبو الإبداع والعطاء، وتذل البيضة وتتخلف الأمة عن ركب الحضارات والأمم.

سبيل الإصلاح:

إننا إذا أردنا أن نقوم بإصلاح حقيقي تربوي فلابد لنا من إعادة النظر في رؤيتنا الإنسانية الحضارية بحيث تستعيد الأمة ويستعيد أبناؤها الجانب العام والجماعي في التضامن والتناصر بين أبناء الأمة في الأهل والجوار والوطن والأمة والإنسانية، وأن نعيد إلى حياة أمتنا وتنظيما ا ومؤسسا ا الاجتماعية على كافة المستويات توازن الأبعاد الجماعية والفردية، كما نعيد إليها إيجابية الاستخلاف وروح جهاد الذل والاتقان والاحسان.

على مفكري الأمة وعلمائها أن يعيدوا النظر في منهجية فكر الأمة بحيث نعيد التوازن فيها بين دور النص للاستجابة للهداية الإلهية والإفادة من إيجابيات مفردات التراث وعِبر التاريخ ودروسه، وبين دور العقل والمعرفة الإنسانية في معرفة الواقع وفهم العلل والطبائع

الكونية في الأنفس وا تمعات والكائنات لتسخيرها، وتنـزيل مواقع الهدي الإلهي منها موقعها الصحيح في ترشيد الغايات والقيم والمفاهيم والأنظمة والممارسات، وتفعيل طاقات الإيمان ووازع الضمير وحس الجهاد والمسؤولية في أداء الفرد وا تمع.

كما يجب على مفكري الأمة وعلمائها أن يعيدوا النظر في منهجية البحث والدرس والنظر العلمي والمدرسي لنتخطى المنهجية الجزئية النصية إلى المنهجية الكلية التحليلية المنضبطة التي تضع المفردات وأدوات النظر الجزئية في موضعها الصحيح بحيث يحيط الناظر بكليات الأوضاع والحالات والقضايا والطبائع، ويضع مفردات مكونا ا في موضعها الصحيح، وبأوزا ا الصحيحة في سياقها الزماني والمكاني المناسب.

لابد للأمة من استعادة رؤيتها التوحيدية الكونية القرآنية وإصلاح مناهج تفكيرها وتربيتها للتخلص من أمراض السلبية والاتكالية ومن قصور الأداء، والتخلص من أمراض الفردية والتمزق والصراع، لتنتهي الأمة إلى نور الهداية، وعز العطاء، وقوة الوحدة والعلم والإبداع.

لابد لنا من تنقية ثقافتنا ومكونا ا من الضلالات والخرافات والشعوذة والخزعبلات، وهذا لا يكون إلا بإصلاح المنهج الفكري أولاً بحيث يعتمد الوحي والعقل والكون مصادر معرفته، كما يعتمد الأساليب المنهجية الشمولية التحليلية المنضبطة وما يتبعها من أدوات تناسب كل مجال معرفي أداة لتوليد معرفته ونتخلص بذلك من العجز والقصور المعرفي الذي أورثتنا إياه العزلة المعرفية والتقليل من شأن معارف العقل في جوانبها الإنسانية والكونية التطبيقية. و ذه المنهجية نستطيع أن ننقب في تراثنا الفكري لانتقاء نفائسه وإسهاماته الإيجابية، ونتخلص من أخطاء توهماته وانحرافاته.

إذا استقامت العقيدة والرؤية الكونية قرآنياً، وإذا استقامت إسلامياً وعقلياً وسننياً مناهج الفكر ووسائله وأدواته، يمكننا عند ذلك فقط إصلاح بناء مناهجنا التربوية والتعليمية التي تمكننا من إعادة البناء النفسي والوجداني للأمة وإصلاح مناهج تعليم أبنائها، بحيث يتحلى المسلم نفسياً ووجدانياً ومعرفياً بالصدق والشجاعة الأدبية والأمانة والجرأة الفكرية والإبداع والقدرة العمرانية. فمن خلال سلامة الرؤية وسلامة منهج الفكر

نستطيع أن نقضي على خطاب الإرهاب وأساليبه، في مناهج تربيتنا وتعليمنا، من الناحية النفسية والوجدانية، وأنْ نقضي على منهج التقليد والاستظهار وسلبياته، من الناحية المعرفية والعلمية، ونبني بذلك إنسان الاستخلاف الذي يتمتع بالقدرة والعزة والكرامه.

إنّ عيوب تكويننا النفسي والوجداني، وقصورنا العلمي والمعرفي، وعجزنا العمراني والحضاري مرده إلى تشويه رؤيتنا الكونية وقصور منهجنا الفكري اللذين أسهما وتكاتفا في انحطاط منهجنا التربوي والتعليمي وقصور أدائنا وا يار مؤسسات مجتمعاتنا.

لذلك لابد للمفكرين والتربويين من العمل السريع الجاد على التخلص من:

- الرؤية العقيدية الكونية الاجتماعية السلبية المشوهة.
- والمنهج الفكري الجزئي القاصر.
- والمنهج المعرفي التقليدي الاستظهاري العقيم.
- والمنهج التربوي الإرهابي المدمر.

إنّ مسؤولية التنقية الثقافية والإصلاح التربوي هي مسؤولية المفكرين والعلماء والمثقفين الإسلاميين، الذين يقع عليهم واجب التمعن وإعادة النظر في موروثنا الفكري الثقافي الذي تمتد فيه جذور تكويننا الاجتماعي والنفسي والوجداني، وأن يقوموا بتنقيته وإعادة صياغته وعرضه مبرءاً من التشوهات والانحرافات بأسلوب يوحد منطلقات ثقافة الأمة وفكرها ووجدا ا وضميرها، ويتواصل مع مواقعها وامكانا ا وحاجا ا وتحديا ا.

إنّ على المفكرين والعلماء والمثقفين المسلمين أن يقصدوا منهجياً بالخطاب والاقناع صاحب المصلحة المدفوع فطرياً إلى السعي إلى حسن تربية الناشئة والحرص عليها دون سواها، إنّ حس الأبوة الغريزي يقصد فطرياً إلى مصلحة الناشيء وحده ودون غاية أخرى، هذا يمثل المحرك الأساسي الدافع إلى التغيير لمصلحة الناشئة ومستقبل الأمة. ودافع الإصلاح التربوي الفطري والاستثمار في العود الطفولي الطري، الذي يستقيم به العود ويسري به في شرايين الناشئة زاكي الوجدان، ويضييء في تلافيف العقل نور العلم والعرفان، فتعطي الناشئة والشبيبة والرجولة ثمراً خيراً نافعاً صلب العود، طيب النكهة، حلو المذاق.

إنّ الطفولة والمراهقة هما المرحلتان اللتان يتم فيهما إرساء قواعد البناء النفسي والوجداني الذي لخيار الرجال وفضليات النساء في مستقبل الأمة، ويبلور طبيعة الفرد الفكرية والاجتماعية، فالناس معادن، وخياركم في الجاهلية خياركم في الإسلام، وللآباء في هذه المرحلة بالدرجة الأولى الأثر الأكبر في تشكيل نفسية الناشئة وطبيعة انفعالا ا الوجدانية، فالوالدان هما بمنـزلة العدسات الملونة على أعين الأبناء، فليس المهم معها ما يرى الناشئ أو يسمع، ولكن المهم كيف يفهم ما يرى ويدرك ما يسمع، لأنّ تأثير الآباء وتوجيها م وأساليبهم في التواصل مع هؤلاء الأطفال واليافعين ومساعد م في اختيار أصدقائهم وجلسائهم له أكبر الأثر في تشكيل وجدا م ونفسيا م وبالكيفية وبالقدر الذي تطيقه طاقات الناشئ وقدراته العقلية والنفسية والجسمانية.

إنّ توفير الثقافة التربوية السليمة للآباء وتزويدهم بالخبرات اللازمة -من خلال الأدبيات التي ينتجها المفكرون والتربويون المسلمون كيفاً وكماً- سيكون له أكبر الأثر في توجهات الناشئة وتكوين عقليا م، لتربية جيل جديد قادر معرفياً ونفسياً وعقيدياً، ليصبح مؤهلاً وقادراً على إحداث الإصلاح والتقدم الاجتماعي المطلوب. إنّ ما يقع فيه الآباء من التقصير راجع في الغالب إلى جهلهم بالمطلوب منهم وما يحقق مصلحة أبنائهم، وإلى الثقافة الشائهة المقدمة لهم، وليس لقصور غريزي وزهد عن طلب ما فيه مصلحة أبنائهم. إنّ واجب المفكرين والتربويين أن يقدموا القدر الكافي الميسر من الأدبيات العلمية التربوية التي تبصر الآباء وتكسب قناعتهم، وأن يوفروا لهم سيولاً دافقة شيقة ممتعة من المفاهيم والمعلومات العلمية السهلة الميسرة التي يمكنهم من أداء مهمتهم وتوجيه أبنائهم.

ويأتي بعد ذلك وبشكل موازٍ ما يوجه من أدبيات تعليمية وتربوية إلى المعلمين تبصرهم بالآفات والتشوهات الثقافية والتربوية وبدائلها الإيجابية، وتزودهم بالأفكار والمناهج والوسائل التي تساند جهودهم التربوية والتعليمية ضمن إطارهم الوظيفي لما يتميز به المعلم المخلص من حب الخير لتلاميذه وطلابه.

أما السياسات الحكومية والإعلامية فالتغييرات الأساسية فيها أصعب وأطول مدى وهي تحدث عادة تبعاً للوعي الذي تدفعه التغيرات التي تحدث في عقلية جمهور الأمة

ووجدا ا وتؤثر تلقائياً في طبيعة توجها ا ومصالحها، ولذلك يجب على المفكرين والتربويين عدم تعجل نتائج خطاب المؤسسات والسياسات العامة والسعي لترشيدها. إنّ جوهر عبء التغيير الفكري والاجتماعي والحضاري يقع على عاتق المفكرين والعلماء والتربويين من خلال دوافع الآباء وعواطف المعلمين بالدرجة الأولى، وعليهم المبادرة بحمل مسئوليا م دون انتظار للأدوار الرسمية التي تأتي ثمرة واستجابة لجهودهم وتأثيرهم في قاعدة بناء فكر ناشئة الأمة وبنائهم النفسي وتوجها م الوجدانية.

إنّ الطفل وتنميته الفكرية والنفسية، كانت وما تزال تمثل البعد الغائب في أداء مفكري الأمة ودعاة الإصلاح فيها، وكان خطا م -وما يزال- يعنى بالبالغين ويوجه إليهم، ولابد لإحداث تغيير جذري في وجدان الأمة وبنائها النفسي وتكوينها الفكري أن يبادر المفكرون والعلماء والمثقفون والقادة إلى سد هذه الثغرة واستعادة الأسس الثقافية والتربوية حتى نستعيد هذا البعد ونبني القدرة والطاقة اللازمتين لنجاح مشروع الإصلاح الإسلامي في النفس وا تمع.

خاتمة:

تضمنت هذه الورقة إشارات موجزة إلى معالم الرؤية الكونية الإسلامية التي أرسى القرآن الكريم أسسها، وتكون على إساسها جيل الصحابة عليهم الرضوان، الذين رباهم النبي صلى الله عليه وسلم وتعهد م عناية الوحي بالتصويب والترشيد. وقد اتصفت هذه الرؤية بالبعد الكلي الشمولي، والحس العام الاجتماعي الإنساني، والتوجه الإيجابي العمراني. وقد صاحب التاريخ الإسلامي منذ وقت مبكر سلسلة من العوامل التي حدت من فاعلية هذه الرؤية الكونية وعوقت من قدر ا على استمرار بناء الأجيال المسلمة القادرة على حمل أمانة الرسالة على الصورة التي أداها جيل الصحابة، وما لبثت هذه العوامل أن تعمق أثرها حتى فقدت الأمة حيويتها وعطاءها وقدر ا على توجيه الحضارة الإنسانية والريادة البشرية.

وأشارت الورقة إلى أن سبيل الإصلاح يقتضي إعادة النظر في الرؤية الكونية السائدة لتسقي مرجعيتها من القرآن الكريم وتنقى من التشوهات التي شابتها في مراحل التخلف

والضعف، ومن ثَم إعمال الرؤية القرآنية لتصحيح مناهج الفكر عند الأمة لإعادة التوازن بين النص الصحيح والعقل الصريح، وبناء منهج تربوي يرفع عن أبناء الأمة سلطة القهر والترهيب لتنطلق طاقا م الخيرة وقدرا م المبدعة في العطاء والبناء الحضاري.

وقد مارس الكاتب في تعامله مع القضايا المطروحة قدراً من النظر التحليلي النقدي، الذي يشخص الأبعاد الإيجابية والطاقات الكامنة في تراث الأمة وتاريخها، ويشير في الوقت نفسه إلى السلبيات وجوانب القصور التي تحتاج إلى استدراك ومعالجة، ودعا مفكري الأمة إلى تحمل مسؤوليا م في استكمال متطلبات الوعي بالتاريخ والواقع وطموحات المستقبل لتكمين الأمة من استعادة موقعها الريادي و وضها الحضاري.

ولم يكن القصد من هذه النظرة الناقدة إلقاء اللوم على أحد أو جيل، أو ويناً من شأن عطاء الأجيال السالفة على أزما ا، وما حققته بما لت به من روح الإسلام من إنجازات جعلت الأمة لأمد طويل وبكل المقاييس هي منارة العلم والحضارة الإنسانية. كما أنه ليس من أهداف هذا البحث التقليل من شأن أي جهد لأي فئة من فئات الأمة تقوم على أي ثغرة من ثغرات جهادها في السياسة والاقتصاد والتعليم والدعوة والذود عن الحياض، فكل ذلك واجب والبقاء على ثغراته ضرورة، وكل ما يقصد إليه هذا البحث والعرض هو مزيد من ترشيد العمل ودعم قواعده وتفعيل طاقاته، وإعداد الأجيال عقيدياً ومعرفياً ونفسياً بشكل أفضل وقدرة أكبر وأداء أكمل بواجبات جهاد الحياة الإسلامية وأمانة الاستخلاف على مختلف وجوهها، لتمكين الأمة من تحقيق أهداف مشروعها الإصلاحي بإذن الله.

إنّ القصد من هذا المقال هو الاتصال مجدداً بروح الإسلام ودفعه الإيماني العمراني لمواجهة تحديات زماننا وبوسائلنا وإمكاناتنا، وبروح الإقدام والإبداع التي نحن أهلٌ لها، مستفيدين من إيجابيات تراث الأجيال التي أسهمت في خدمة الأمة والحضارة، ونتخطى عثرا م التي أملتها ظروفهم التاريخية، ونتواصل معهم في دفع الحياة باتجاه الحق والهدى وقصد الخير وعمارة الكون، وطرح التحدي الإسلامي ورؤيته التوحيدية الأخلاقية الاستخلافية في عمارة الكون وهداية البشرية أمام الإنسانية وحضار ا بشكل وأسلوب جاد ناجح مقنع.

عروض مختصرة

1. **الجماعات الوظيفية اليهودية: نموذج تفسيري جديد.** عبد الوهاب المسيري. القاهرة: دار الشروق، 2002م، ص551.

الكتاب محاولة لتقديم قراءة جديدة لوضع الجماعات اليهودية في الحضارة الغربية، والعلاقة الوثيقة بينها وبين ظهور المسألة اليهودية ثم الصهيونية، وأخيراً كدولة صهيونية وظيفية. والجماعة الوظيفية مصطلح يقصد به المؤلف وصف مجموعات بشرية تستجلب من خارج ا تمع وتجند من داخله ثم توكل إليها وظائف شتى لا يمكن لغالبية أعضاء ا تمع القيام ا لأسباب مختلفة منها أ ا وظائف مشينة. وتتناول الدراسة الجماعات الوظيفية اليهودية وتاريخها وأسباب تحولها من مجرد جماعات أو أقليات عرقية إلى جماعات وظيفية تقوم بوظائف محددة مثل الربا والبغاء والقتال.

2. **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان.** عبد الوهاب المسيري. دمشق: دار الفكر، 2002م، 240ص.

يقدم هذا الكتاب نظرية نقدية للفلسفة المادية التي تشكل النموذج المعرفي للعديد من الفلسفات الحديثة كالماركسية والبرجماتية والداروينية، فيحلل نموذجها المعرفي المادي ويدرس تجلياته النظرية والتاريخية المختلفة. ويقدم توضيحاً لماهية الفلسفة المادية وسر جاذبيتها، ثم يبين مواطن قصورها في تفسير ظاهرة الإنسان. كما يوضح ماهية العقل وسمات العقل المادي والفرق بينه وبين العقل الأداتي والعقل النقدي.

3. **اليهودية** بين **حضانة الشرق الثقافية وحضانة الغرب السياسية.** عفيف فراج، بيروت: دار الآداب، 2002م، 232ص.

يرى المؤلف أن الرؤية الغربية لليهود تقوم على أساس وظيفي استغلالي. ويجد أن المسلمين هم الذين أتاحوا لليهود الاندماج في مجتمعا م وتعاملوا معهم بتسامح، وكانت العلاقة اليهودية الإسلامية على مدى التاريخ تحالفية وتعاونية بعكس علاقة اليهود مع الغرب المسيحي.

4. **ديني مدارس** مين **تعليم: كيفيت، مسائل، امكانات**. سليم منصور خالد. إسلام أباد، باكستان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومركز دراسات السياسة، 2002م، 471ص.

الكتاب باللغة الأوردية وعنوانه بالعربية: "التعليم في المدارس الدينية: الكيفية والمسائل والإمكانات". الكتاب محاولة لدراسة وتحليل النظام الدراسي في المدارس الدينية التي تسمى بـ"مدرسا" في باكستان، بما في ذلك نقاط الضعف والقوى الكامنة فيه. يبدأ الكتاب بمقالات ألفت من قبل خبراء في نظام التعليم في كل من المدارس والجامعات والكليات، ثم يليها تقرير مفصل يلخص الهيكل الإداري ونوع التعليم السائد في هذه المدارس، مع ذكر تطويرها وإنجازا ا والمشاكل وفرص التجديد في نظامها حتى تنتفع ا ا تمعات الإسلامية بأجمعها.

5. *Hyperterrorisme: La Nouvelle Guerre*. Francois Heisbourg. Paris : Odile Jacob. 2001, 270 pages.

الكتاب بالفرنسية وعنوانه: **فرط الإرهاب: الحرب الجديدة**. شارك في إعداد الكتاب 15 باحثاً إلى جانب محرره الباحث الفرنسي المتخصص في الشؤون الاستراتيجية فرانسوا هايزبور. يلخص الكتاب أحداث نيويورك وواشنطن وتأثيرها على العالم، ويذكر أهم المعطيات العالمية التي أدت إلى خلق هذا النوع من "فرط الإرهاب" ومنها الانحراف الأحادي الجانب في السياسة الأمريكية تجاه قضية البوسنة وموقفها تجاه حماية البيئة و ريب الأسلحة ذات العيار الصغير وغيرها، بالإضافة إلى البنية السياسية الاجتماعية للبلدان العربية الإسلامية ولجوء الحكومات إلى العنف ضد المعارضة. ويلاحظ الكتاب أن الجماعات الإرهابية التي كانت أهدافها وطنية محدودة جغرافياً تبنت عنفاً دينياً كونياً ويحمل الولايات المتحدة جزءاً من المسؤولية في خلق هذا النوع الجديد من الإرهابيين.

6. *Les Ennemis des Philosophes: L'antiphilosophie au Temps des Lumières*. Didier Masseau. Paris : Ēdidions Albin Michel, 2000, 456 pages.

الكتاب بالفرنسية وعنوانه بالعربية: **أعداء الفلاسفة: عداء الفلسفة** في **عصر التنوير**. والمؤلف ديدييه ماسو، أستاذ بجامعة تور بفرنسا، وباحث متخصص بفكر القرن الثامن عشر وآدابه. والكتاب محاولة لفهم ما حصل بين الفلاسفة ورجال الدين الذين حاولوا عبثاً عرقلة نشر الكتب الفلسفية بسبب سيطر ا على عقول الشعب، وإضعافها للعقائد المسيحية. والفلاسفة المقصودون هم فولتير وديدرو ومونتسكيو وروسو وأمثالهم. والمعركة عند المؤلف لم تكن بين

الإيمان والإلحاد وإنما كانت بين الإيمان العقلاني الحديث المرتبط بتقدم العلم وتشغيل الفكر، والإيمان القديم المرتبط بالطقوس والمعجزات والخرافات. ويشير إلى جهات أخرى لها مصالح خاصة تقع في منتصف الطريق.

7. *A History of Censorship in Islamic Societies*. Trevor Mostyn. London: Saqi Books, 2002, 240 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **تاريخ الرقابة** في ا **تمعات الإسلامية**. والمؤلف صحفي بمجلة الشرق الأوسط الاقتصادية عمل أستاذاً بجامعة الجزائر قبل ذلك، ويتناول أنواع الرقابة التي تخضع لها ا تمعات المسلمة في الوقت الراهن باعتبارها تتجاوز الرقابة الحكومية الفوقية التي تتحكم في وسائل الإعلام والمعلومات إلى أنواع أخرى من الرقابات غير الحكومية كالرقابة الاجتماعية والثقافية والدينية. ويقارن الكاتب وضع هذه الرقابات بالوضع الذي كانت تسير وفقه شؤون مجتمعات المسلمين في عصور الازدهار ويلاحظ أن هذه الرقابات كانت في حدها الأدنى في تلك العصور. والكتاب يقدم رؤية واقعية سوداوية لا تنطلق من موقع عدائي للعرب والمسلمين، بل من تفهم وحرص وأمل بأن يكون النهوض العربي والإسلامي قريباً وسريعاً.

8. *A Concise Encyclopedia of Islam*. Godon Newby. Oneworld Publications, 2002, 288pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **موسوعة الإسلام المصغرة**. الكاتب، جوردن نيوبي، أستاذ في مركز كالاواي في قسم الدراسات الشرق أوسطية بجامعة إموري الأمريكية. وقد صممت هذه الموسوعة في الأساس للقارئ والطالب الذي يريد أن يزيد معلوماته عن الدين الأسرع انتشاراً في العالم، وهو الإسلام. وهي تحتوي على العديد من الصور و ا مداخل مرتبة ألفبائياً بطريقة مبسطة ولكنها ذات معلومات موثقة في شتى الموضوعات ابتداءً من القرآن ومصدره إلى دور الإسلام في الولايات المتحدة.

9. *A Problem from Hell: America and the Age of Genocide*. Samantha Power. Basic Books, Feb. 2002, 640 pp.

هذا الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **معضلة من الجحيم: أمريكا وعصر الإبادة الجماعية**. تعمل الكاتبة، ساماننا باور، مديرة تنفيذية بمركز كار لسياسة حقوق الإنسان بجامعة هارفارد. وكانت تعمل في السابق مراسلة صحفية خلال حرب البلقان حيث شاهدت بنفسها بشاعة

ا ازر والإبادة الجماعية. وبعد بحث كثيف تضمن مراجعة المعلومات الحكومية وإجراء المقابلات مع صانعي القرار الأمريكيين تأكدت باور أن الولايات المتحدة لم تتدخل -طوال تاريخها- لوقف أي مجزرة من ا ازر مثل مجازر الأرمن في تركيا والخمير الحمر في كمبوديا والأكراد في العراق والتوتسي في رواندا. وتحث الكاتبة المواطن الأمريكي-بانتمائه لدولة عظمى وباعتباره مواطناً دولياً- أن يكون أكثر وعياً تجاه قضايا ا ازر والإبادة الجماعية.

10. *American Muslims: Bridging Faith and Freedom.* M.A. Muqtedar Khan. MD: amana publications, 2002, 194 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **المسلمون الأمريكيون: إقامة الجسور** بين **الإيمان والحرية**. والمؤلف محمد مقتدر خان مدير الدراسات الدولية بكلية ادريان في ميشجان بالولايات المتحدة. الكتاب مكون من ثمانية فصول: الإسلام في أمريكا، والمسلمون الأمريكان والسياسات الأمريكية، والمسلمون الأمريكان والسياسة الأمريكية الخارجية، والمسلمون الأمريكان وا تمع الأمريكي، وجهة نظر مسلم أمريكي، وتأملات في الإسلام والديمقراطية، والهجوم على أمريكا وأثره، ووجهة نظر مسلم أمريكي عن العالم الإسلامي. وهذه الفصول مكونة من مجموعة من المقالات التي نشرت في وسائل الإعلام الأمريكي.

11. *Awqaf Experiences in South Asia.* Syed Khalid Rashid (ed.). New Delhi: Institute of Objective Studies, 2002, 634 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **تجارب الأوقاف** في **جنوب آسيا** للدكتور سيد خالد رشيد أستاذ القانون في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. والكتاب هو أعمال ندوة دولية عن الأوقاف عقدت في نيو دلهي. والكتاب مقسم إلى خمسة أجزاء: هي معنى وتعريف الوقف في الإسلام وتاريخه، وتجربة الوقف في الهند وبنجلادش وسري لانكا ونيبال وتجربة الوقف في دول خارج منطقة جنوب آسيا مثل الكويت وتركيا. ثم كلمات الافتتاح والقرارات وأخيراً الملاحق.

12. *Believing as Ourselves.* J. Lynn Jones, Jeffrey Lang, Michael Mumisa. MD: Amana Publications, 2002, 160 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **الإيمان والحفاظ على الهوية**. هذا الكتاب يبحث عن الوسائل التي تؤدي إلى الارتقاء الروحي للمرأة المسلمة في أمريكا ويناقش العقبات التي تواجهها في هذا ا ال. والكاتبة، لين جونز، وهي أمريكية مسلمة، لا تكتب عن المعضلات التي تواجه أي

أمريكي يعتنق الإسلام مثل الإبعاد عن الأهل والأصدقاء وا تمع -فكل هذه المشاكل متوقعة بالنسبة له- ولكنها تتحدث عن كيف يمكن أن يحافظ هذا المسلم الجديد على القوة الروحية التي دفعته إلى الإسلام أصلاً. وتركز على أهمية الهوية الذاتية في الحفاظ على الإيمان.

13. *BIAS: A CBS Insider Exposes How the Media Distort the News*. Bernard Goldberg. 2002, 232 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **التحيز: شهادة من الداخل تكشف تشويه أجهزة الإعلام للأخبار**. والمؤلف حائز على سبع جوائز، ومصنف من بين العشرة الأكثر نجاحاً على شاشة التلفزيون الأمريكي، اشتغل ثلاثين عاماً محرراً ومنتجاً للأخبار بمحطة CBS الشهيرة، وله مقالات في كبريات الصحف العالمية. الكتاب سجل لخبرة طويلة في نقد "مافيا الأخبار" التي تعمل لحساب الرؤى الخاصة بأصحاب المصالح وجماعات الضغط. ويتعرض لمختلف ا الات من ألاعيب السياسة إلى مرض الإيدز ومشكلة التشرد، شارحاً كيف أن الحساسيات لها أولوية على الحقائق، وأن الإعلام الأمريكي قد تجاهل رسالته الأساسية عندما تخلى عن الكرامة والتوازن والاعتدال.

14. *Betting on America: Why the US can be Stronger After September 11*. James W. Cortada, Edward Wakin, Financial Times-Prentice Hall Books, 2002, 274 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **الرهان على أمريكا:** لماذا **تستطيع الولايات المتحدة أن تكون أقوى بعد أحداث 11 سبتمبر**. المؤلفان جيمز كورتادا، موظف تنفيذي في شركة أي بي إم وله خبرة واسعة في تقنية المعلومات، وإدوارد واكين، أستاذ الاتصالات في جامعة فوردهام وله العديد من الكتب والمقالات في موضوعات اجتماعية وتجارية. ويقارن المؤلفان بين أحداث 11 سبتمبر وأحداث أخرى مثل بيرل هاربر وكيف أنه خلال تاريخ الشعب الأمريكي -عندما يكون في موقف التحدي- يجد القوة والعزيمة للصمود، وكيف يمكن أن يتعلم من دروس التاريخ ليكون أكثر حكمة وواقعية وثقة.

15. *Black Pilgrimage to Islam*. Robert Dannin. New York: Oxford University Press, Inc., 2002, 328 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **رحلة السود للإسلام**. الكاتب، روبرت دانين، باحث في علم لغويات الأجناس وعلم الإنسان. عمل صحفياً لعدة سنوات ويدرس الآن بجامعة نيويورك.

والكتاب يتتبع تطور ممارسة الأمريكان من أصل إفريقي للإسلام منذ فترة العبودية وحتى يومنا هذا، ويوثق لأقدم مركز إسلامي في أمريكا ولقرية إسلامية أنشأها أربعة من عمال الحديد في فترة الكساد الكبير وعن سجون نيويورك، حيث يشهد السجناء هناك بعظمة الإسلام وتأثيره عليهم في ظروفهم اليائسة. ويوضح أن أغلبية المسلمين السود يتبعون النهج الإسلامي السائد.

16. *Chemical and Biological Warfare: A Comprehensive Survey for the Concerned Citizen*. Eric Croddy. Copernicus books, Dec. 2001, 352 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **الحرب الكيماوية والبيولوجية: مسح شامل**. والمؤلف -خبير البحوث في مركز مونتري للدراسات الدولية- يتحدث عن أنواع الأسلحة الكيماوية والبيولوجية المختلفة وطريقة استخدام كلٍ منها والبلاد التي تملكها. ويوضح نوعية الخطر الذي يعرضه كل نوع منها. ويشير أيضاً إلى الطرق التي استخدمت فيها هذه الأسلحة عبر التاريخ ويحلل الخطر الفعلي لاستخدامها في هذه الأجواء السياسية المكهربة. ويعتبر هذا الكتاب ضرورة للقارئ الذي يريد أن يتزود بمعلومات موثقة عن الحالة الراهنة للحرب الكيماوية والبيولوجية.

17. *Crossing the Green Line between the West Bank and Israel*. Avram Bornstein. University of Pennsylvania Press. Nov. 2001, 184 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **عبور الخط الأخضر** بين **الضفة الغربية وإسرائيل**. والمؤلف، أستاذ الأنثروبولوجية بكلية جون جاي بجامعة المدينة بنيويورك، يكتب عن نقاط التفتيش المقامة على الحدود الفاصلة بين الضفة الغربية وإسرائيل، وكيف أن وجود هذه النقاط يؤثر على الحياة اليومية للفلسطينيين، فأكثرهم يضطر لعبورها بطريقة غير مشروعة للعمل في إسرائيل. ويركز الكاتب على وجود الخط الأخضر الفاصل بين المنطقتين وأثره في سيطرة إسرائيل اقتصادياً وسياسياً. ويشير الكاتب إلى أن الحدود بشكل عام تعتبر قنوات للتحكم في مجرى رؤوس الأموال والعمالة.

18. *Everything You Know is Wrong: The Disinformation Guide to Secrets & Lies*. Russ Kick (editor). New York: The Disinformation Co. Ltd., 2002, 346pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **كل ما تعرفه خطأ: دليل الزيف المعلوماتي لمعرفة الأسرار والأكاذيب**. مؤلفو الكتاب: شارك في تأليفه عشرون كاتباً وقام بتحريره راس كيك، صاحب عدد من المؤلفات حول الإعلام والجنس والتزييف الإعلامي. يتضمن الكتاب ثمانية فصول تتناول

الحديث عن فضائح وأسرار وأكاذيب تتعلق بالشركات والبنوك والعولمة والعنف الأسري والقوى النووية والقرن الحادي والعشرين ومستقبل الصين وأحداث سبتمبر 2001 والتاريخ السري للنظام الأمريكي وغير ذلك من مختلف الموضوعات الحساسة التي أصا ا التزييف وغلّفتها الأكاذيب.

19. *Fixing Elections: The Failure of America's Winner-Take-All Politics*. Steven Hill. Taylor and Francis, Inc. June 2002, 363 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **إصلاح الانتخابات: فشل السياسة الأمريكية** التي **تعطي الفائز كل شيء**. الكاتب ستيفن هيل، مؤسس ومدير مركز التصويت والديمقراطية، يعرض المشكلات التي تواجه النظام الانتخابي في أمريكا. ويرى أن أكثر المواطنين لا يشاركون في التصويت لأ م اكتشفوا الحقيقة: أن أصوا م لا تفيد. لذلك يؤكد الكاتب على أهمية مراجعة نظام الهيكل الانتخابي حيث إن اللجنة الانتخابية أصبحت قديمة وأن النظام السياسي الذي أُسس في القرن الثامن عشر -والذي ينص على أن الفائز يستحوذ على كل شيء- أصبح قديماً. ويعتبر هذا الكتاب خطة جديدة لإحياء الرؤية الديمقراطية التي تصورها مؤسسو الولايات المتحدة الأمريكية.

20. *Inside Islam: The Faith, the People and the Conflicts of the World's Fastest-Growing Religion*. John Miller (editor) and Aaron Kenedi (editor). Avalon Publishing Group. 2002, 366 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **الإسلام من الداخل: الدين والأمة وصراعات أكثر الأديان نمواً** في **العالم**. يقدم هذا الكتاب تحليلاً عن الإسلام. وقد قسم المحرران الكتاب إلى ثلاثة أجزاء: جزء عن المسلمين والآخر عن عقيد م والثالث عن صراعا م القديمة والحديثة. والكتاب عبارة عن مجموعة من المختارات لكبار الكتاب أمثال: أكبر أحمد وبرنارد لويس وكارين أرمسترونج وف.س. نايبال وغيرهم. من محتويات الكتاب: الإسلام في إيران ومصر وتركيا وإندونيسيا وماليزيا وأفغانستان، المسلمون والغرب، المرأة في الإسلام.

21. *Islam: Faith, Culture, History*. Paul Lunde. DK Publishing, Inc., 2002, 176 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **الإسلام: العقيدة والثقافة والتاريخ**. الكاتب بول لوند، عالم مشهور كرس مهنته لتعزيز التفهم العالمي للإسلام وشعبه وتراثه. ويعتبر هذا الكتاب وسيلة لفهم

الدين الإسلامي ومرجعاً أساسياً في الوقت نفسه. وهو يقدم شرحاً متوازناً للقوى الثقافية والسياسية والاقتصادية الأكثر تعقيداً بالنسبة للغرب في العصر الحديث.

22. *Islam: Origins. Practices. Holy Texts. Sacred Persons. Sacred Places*. Mathew S. Gordon, NY: Oxford University Press Inc., 2002, 112 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **الإسلام: المصادر، والممارسات التاريخية، والقرآن، والأعلام والأراضي المقدسة.** المؤلف أستاذ مساعد بقسم التاريخ بجامعة ميامي بولاية أوهايو الأمريكية، وله مؤلفات أخرى في التاريخ واللغة. يتناول الكتاب -عبر فصوله التسعة- القرآن الكريم، وتعاليم الرسول صلى الله عليه وسلم، والشريعة الإسلامية، وتاريخ الحضارة الإسلامية، والنظم التعليمية، والفنون، والجهاد، فضلاً عن أركان الإسلام وعن القومية العلمانية والصحوة الإسلامية. والكتاب مليء بأكثر من ثلاثمائة صورة جذابة، ويصلح لطلبة دراسة الأديان المقارنة والقراء الذين يهتمون بالسياسة والتاريخ الاجتماعي وللقارئ العام.

23. *Legacy of the Prophet: Despots, Democrats, and the New Politics of Islam*. Anthony Shadid. Westview Press, March 2002, 352 pp.

هذا الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **تراث الرسول: الطغاة والديمقراطيون والسياسات الإسلامية الحديثة.** يعرض الكتاب التغييرات التي طرأت حديثاً على مفهوم السياسة لدى كثير من الإسلاميين النشطين الذين أدانوا العنف ولجأوا إلى تشكيل أحزاب سياسية محاولين بذلك إحداث التغير السلمي في مجتمعا م الاستبدادية. ويستفيد الكاتب أنتوني شديد - الذي كان يعمل مراسلاً صحفياً لوكالة الأسوشيتد برس بالقاهرة - من سنوات خبرته الطويلة في الصحافة ليضع استنتاجاً للطريق الذي تتجه إليه السياسات الإسلامية الحديثة.

24. *On Two Wings: Humble Faith and Common Sense at the American Founding*. Michael Novak. San Francisco: Encounter Books, 2002, 235 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **على جناحي الإيمان والعقلانية تأسست أمريكا.** الكاتب - مايكل نوفاك- له أعمال عديدة. ويعمل حالياً في مؤسسة الاستثمار الأمريكية رئيساً لقسم الدين والسياسة العامة. يوضح نوفاك في كتابه أن قادة الثورة الأمريكية كانوا يؤمنون بأن لهم مسئولية دينية تجاه إنشاء أمريكا، وبأن الحرية تعتمد على عادات معينة في الحياة والتي بدورها تعتمد على الإيمان والعقل.

25. *Reporting Islam: Media Representations and British Muslims*. Elizabeth Poole. I.B. Tauris & Company Limited, 2002, 240 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **تغطية الإسلام: الإسلام والمسلمون في الإعلام البريطاني**. يتناول الكتاب تحليلاً لصورة الإسلام والمسلمين في الصحافة البريطانية. ورصدت الكاتبة، إليزابيث بوول -أستاذة الإعلام بجامعة ستافوردشاير البريطانية- ما يصدر عن القضايا الإسلامية في صحيفتي التايمز والغارديان. والكتاب أربعة أجزاء: "تمثيل الإسلام" ويتناول معالجة نظرية للخلفيات والخطابات التي تستند عليها النظرات الإعلامية للمسلمين، و"موضع الإسلام" وفيه تقوم المؤلفة بإيراد نتائج بحثها من زوايا إحصائية، و"الإسلام البريطاني" مناقشة للعناصر المحلية التي تضفي خصوصية على مسلمي بريطانيا وكيف ينقلها الإعلام، وأخيراً "تفسير الإسلام" ويتضمن التفسيرات والتأويلات المختلفة والمتناقضة أحياناً للقضايا الإسلامية في الإعلام البريطاني.

26. *September 11: Religious Perspectives on the Causes and Consequences*. Ian Markham and Ibrahim Abu-Rabi' (ed.). Oxford: Oneworld Publications, 2002, 292 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه بالعربية **رؤى دينية حول أسباب وأحداث 11 سبتمبر وعواقبها**. حرر الكتاب كل من إبراهيم أبو ربيع وإيان مارخام من جامعة هارتفورد للدراسات اللاهوتية. الكتاب مكون من اثنتي عشرة مقالة تقدم كل واحدة منها احتمالات عديدة للخلفية والأسباب والعواقب التي أدت إلى الهجمات الإرهابية في 11 سبتمبر. ويغطي الكتاب موضوعات هامة مثل: التركيبة الثقافية والاجتماعية لابن لادن وتنظيم القاعدة، والإرهاب عند أتباع الديانات المسيحية والإسلام واليهودية، والتوتر القائم نتيجة مراقبة الإرهاب وأثر ذلك على الحقوق المدنية. وتطرح هذه المقالات قضية الحوار بين الأديان وتعتبرها الحل السلمي والدائم للنـزاعات الدينية.

27. *Speaking in God's Name: Islamic Law, Authority and Women.* Abou El Fadl, Khaled. Oxford: Oneworld Publications, 2001, 361 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **التحدث باسم الله حول الشريعة والسلطة والمرأة**. درس المؤلف الشريعة الإسلامية بمصر والكويت وهو حاصل على شهادات من جامعات بنسلفانيا وييل وبرنستون بالولايات المتحدة. عمل في عدة لجان لحقوق الإنسان وكان حكماً في تسوية

العديد من المشكلات في قضايا الطلاق الإسلامية. وقد نشر عدة كتب ومقالات. الهدف الأساسي من هذا الكتاب هو تقديم إطار تصوري لمفهوم السلطة وللتعريف بسوء استخدامها عند تطبيق الشريعة الإسلامية وكيف أن التفاسير الخاطئة لهذه الشريعة أدت إلى قهر المرأة المسلمة. يقترح الكاتب، بعد الاستعانة بالمصادر الشرعية وغيرها، منهجاً جديداً للرجوع إلى ما يسميه الروح الأصيلة للنظام القانوني الإسلامي.

28. *The Clash of Fundamentalisms: Crusades, Jihads and Modernity*. Tariq Ali. Verson, April 2002, 160 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **صدام الأصوليات: الحروب الصليبية والجهاد والحداثة**. المؤلف طارق علي كاتب مسرحي ومنتج أفلام له العديد من الكتب في تاريخ العالم والسياسة، ويعمل محرراً بمجلة نيو لفت ريفيو. يقدم المؤلف الوضع الراهن في العالم بوصفه ساحة معركة بين الأصوليين المسيحيين والمسلمين. ويشرح وض الأصولية الإسلامية والأشكال الجديدة للاستعمار الغربي، ويوضح كيف أن السياسة الخارجية للولايات المتحدة وتدخلها في شؤون الدول الأخرى ساهم في التحريض والدعم لما يسميه بالفعاليات الرجعية مثل الأخوان المسلمين في مصر ضد جمال عبد الناصر وجماعة الإسلام ضد بوتو في باكستان وأسامة بن لادن وأعوانه ضد الشيوعي نجيب الله في أفغانستان.

29. *Unholy War: Terror in the Name of Islam*. John L. Esposito. Oxford University Press Inc., March 2002, 208 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **حرب غير مقدسة: الإرهاب باسم الإسلام**. جون إسبوسيتو مدير مركز التفاهم الإسلامي المسيحي بجامعة جورج تاون ويعد خبيراً في دراسة الإسلام المعاصر. يكتب إسبوسيتو بأسلوب مبسط عن التطورات الاجتماعية والسياسية في العالم الإسلامي ويقود القارئ عبر تاريخ الإسلام وتعقيداته. ويشرح المفاهيم المختلفة لمفهوم الجهاد - أو الحرب المقدسة- ويوضح التزايد الحالي للمجموعات المتطرفة والأسباب المؤدية إلى الغضب والإحباط، ودور السياسات الأمريكية والأوضاع السياسية والاقتصادية في العالم الإسلامي.

30. *Virtually Islamic: Computer-Mediated Communication and Cyber-Islamic Environments.* Gary Bunt. London, UK: University of Wales Press, 2000, 199 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **إسلامي بالافتراض: الاتصال بواسطة الحاسوب وانترنيت البيئات الإسلامية**، ومؤلفه كيري بونت قدم أول مسح أكاديمي شامل مبيناً مدى تفاعل الإسلام مع الإنترنت. يقول إن تكنولوجيا المعلومات تؤثر عالمياً على كيفية نشر المسلمين لدينهم وتقديمه للآخرين، كما يؤثر في غير المسلمين وفي كيفية تطلعهم إلى الإسلام وقضاياه، وتطرق إلي كيفية تطبيق الوسائط المتعددة من صورة وصوت وغيرهما؛ وسيلة إلكترونية للاتصال عالميا، وكيف يؤثر الإنترنيت على فهم الإسلام، والهوية الإسلامية، والتعامل مع القرآن في شكله الرقمي (Digital form)؛ بالإضافة إلى كونه وسيلة للحوار حول الإسلام، والوصول إلى جمهور واسع معوضاً وسائل الاتصالات الأخرى التي تعسرت بسبب شدة المراقبة.

31. *Jihad: The Trail of Political Islam.* Gilles Kepel. Translated By Anthony F. Roberts. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts. 2002, 454 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **الجهاد: أثر الإسلام السياسي.** المؤلف جلز كيبيل أستاذ في معهد الدراسات السياسية في باريس وباحث أوروبي متخصص في الحركات الإسلامية المعاصرة؛ وكتابه محاولة معمقة شاملة لتتبع تاريخ وجغرافية الحركة الإسلامية. يقول كيبيل إن الأصوليين الإسلاميين تمردوا في أوائل السبعينات ضد الأنظمة في العالم الإسلامي وهدفهم خلق دولة إسلامية عالمية، مستندين فقط على تفسير صارم لآيات القرآن المقدس. إلاّ أن فشلهم في الاستيلاء على السلطة جعل الراديكاليين منهم يبحثون عن استراتيجيات أكثر تطرفاً.

32. *What's So Great About America.* Dinesh D'souza. Washington, DC: Regnery Publishing, Inc.. 2002, 256 pages.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **ما العظيم جداً حول أمريكا.** دينيش دسوزا محلل سياسي سابق في البيت الأبيض للشؤون الداخلية في عهد الرئيس ريغان، وحاليا باحث في مؤسسة هوفر بجامعة ستانفور بكاليفورنيا. يمجد في كتابه أمريكا ويقول إ ا أرض الفرص والحرية وأولئك الذين يعارضون السياسة الأمريكية تنتا م الغيرة. ويتحدى معارضيه الأيديولوجيين ويعلن أن العلم والديمقراطية والرأسمالية قادت الغرب إلى السيادة العالمية. ويحرض على ضرب أولئك الذين شوهوا سمعة أمريكا ومنهم الهيبيز والنباتيون والمنادون بمساوات الجنسين.

33. *Sword of Islam: Muslim Extremism from the Arab Conquests to the Attack on America.* John F. Murphy Jr. Amherst, N.Y: Prometheus Books. 2002, 424 pages.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **سيف الإسلام: التطرف الإسلامي من الفتوحات العربية إلى الهجوم على أمريكا.** المؤلف جون مرفي الإبن مؤرخ عسكري تناول في كتابه ما يسميه الإرهاب الإسلامي في العالم وتتبع الترابط المعقّد بين الخلايا الإسلامية المختلفة التي سماها بالإرهابية بما فيها أسامة بن لادن والقاعدة وعلاقتهما بأفغانستان، والإخوان المسلمين بمصر، والمسلمون المتطرفون بالفيلبين، ومنظمات متعاطفة في الشرق الأوسط وأميريكا الجنوبية. كما يوضح استغلال الإسلاميين لاستياء الدول العربية من انحياز أمريكا لإسرائيل في قضية الشرق الأوسط. وأخيراً يظهر المؤلف كيف أن القضاء على القاعدة في أفغانستان سيساهم في نشر السلام في الشرق الأوسط ووسط آسيا.

34. *Body of Secrets: Anatomy of The Ultra-Secret National Security Agency*. James Bamford.New York: First Anchor Books Edition, 2002, 763 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: **جسم الأسرار: تشريح وكالة الأمن القومي السرية جداً.** يأخذ جيمس بمفورد القارئ في رحلة تاريخية عن وكالة الأمن القومي مبتدئاً بأنشطتها في أوائل الحرب الباردة، وخلال أدوارها في أزمة الصواريخ في كوبا وحرب فيتنام ومنتهياً بأنشطتها في الوقت الراهن ذاكراً آخر التطورات التكنولوجية للجوسسة التي تتوفر عليها الوكالة. وقد عبر بمفورد عن انبهاره من جهة ذه التكنولوجيا وعن انزعاجه حيث إن أساليب المراقبة في تطور مستمر وهي تشكل اعتداءات واسعة على حرية كل مواطن وحرمانه من الخصوصية.

شكيب أرسلان: عطاؤه الفكري ومنهجه الإصلاحي

بيروت، لبنان: 16-17 جمادى الأولى 1423م الموافق 27-28تموز2002م

عبد الله عبد الله*

نظم المعهد العالمي للفكر الإسلامي والمعهد العالي للدراسات الإسلامية التابع لجمعية المقاصد الإسلامية في لبنان، حلقة دراسية بعنوان: (الأمير شكيب أرسلان: عطاؤه الفكري ومنهجه الإصلاحي)، وعقدت جلسات هذه الحلقة في و المعهد العالي للدراسات الإسلامية في بيروت.

كانت هذه الحلقة ضمن المشروع الذي يقوم به المعهد العالمي للفكر الإسلامي حول دراسة سير أعلام المصلحين في تاريخنا، بغية فهم مناهج الإصلاح التي عرفتها أمتنا في القرنين الماضيين واستيعاب ظروفها والتحديات التي واجهتها، ودراسة مصيرها من النجاح أو الفشل التي آلت إليه، وأثر ذلك كله على مسيرة الجهود الإصلاحية المعاصرة. ففي ضوء الإشارة القرآنية إلى أن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم وفي سياق الجهود الإصلاحية الهادفة إلى تغيير ما بأنفسنا في اتجاه تحقيق النهوض الحضاري الذي يعيد إلى أمتنا قدر ا على التفاعل والتكامل ورفد الحضارة الإنسانية وترشيدها، تأتي قدرتنا على فهم ذاتنا واستيعاب ما لدينا من هدي إلهي ومن تجربة تاريخية غنية من خلال استيعاب تراث الجهود الإصلاحية المتتابعة.

وقد استهدفت الحلقة تسليط الضوء على تلك الجوانب التي لم تلق العناية الكافية في شخصية الأمير شكيب أرسلان وفكره وإنجازاته، وحاولت تقديم صورة متكاملة عن مشروعه التربوي الإصلاحي. وإذ يحتل الرجل مكانة بارزة في هذا السياق، إلا أنه يبقى أحد القلائل الذي لم يعطهم العرب والمسلمون حقهم ولم يتعهدوا تراثهم بالدرس والتفكير والتدبر. وباستثناء قليل من الكتابات، فإن النسيان والإهمال قد طوى ذكره ولم تعد الأجيال تعرف شيئا عن شخصيته وعن فكره وعن جهاده وعن دوره الكبير في النهضة الإسلامية الإصلاحية المعاصرة. وتكتسب سيرة حياة الأمير أرسلان ومحطات جهاده ومواقفه وأفكاره أهمية ثقافية فكرية عجيبة، من حيث إ ا تطل على عناصر الجدل الثقافي والصراعات الفكرية الدائرة اليوم في العالمين العربي والإسلامي،كما يتبدى خصوصاً في مؤلفه لماذا تأخر المسلمون؟

---

* باحث تونسي متخصص في قضايا الفكر الإسلامي

قدم الورقة الأولى زهير الشاويش صاحب المكتب الإسلامي للبحوث والنشر، بعنوان: شكيب أرسلان: ذكريات وانطباعات، قال فيها إن ورقته ليست ترجمة لحياة فقيد العروبة والإسلام الأمير شكيب أرسلان، فسيكتب التاريخ في ترجمته مجلدات ومجلدات، ولكنها خطوط إجمالية تبين بعض نواحي عظمة هذا الفقيد العظيم، الذي ملأ الدنيا بآثار علمه وأدبه وجهاده، وسمي بحق: أمير البيان، وعن جدارة أطلق عليه: كاتب الشرق الأكبر، وقد ينتهي إعجاب الناس بعظمة رجل عندما يصلون إلى ايتها ويقفون عند حدودها ولكن عظمة أرسلان ذات آفاق متعددة وحدود واسعة، وليس يعرف قدر البحر العظيم إلا من سبر أغواره، وخاض عبابه واكتشف جواهره، وهل يستطيع أحد من ناشئة اليوم أن يدعي بأنه وصل في معرفة شكيب أرسلان إلى مثل هذا الحد؟

ثم قدم نجيب البعيني عميد كلية العلوم الاجتماعية في الجامعة اللبنانية، ورقة عنوا ا: السيرة والآثار الفكرية لشكيب أرسلان، جاء فيها: كان هذا الرجل قمة في العطاء الفكري والسياسي، ومخزنا هائلا من المبادئ القومية والقيم الإنسانية، قويا جريئا في قول الحق، لا يهادن ولا يراوغ، عمل للوحدة العربية ونادي بإنشاء الجامعة الإسلامية، وجاهد جهاداً طويلاً بلا كلل ولا ملل حتى آخر يوم من حياته.

وقدم السيد هاني فحص الباحث في الشؤون الإسلامية وعضو لجنة الحوار الإسلامي المسيحي في لبنان، ورقة بعنوان: شكيب أرسلان والقضية الفلسطينية، جاء فيها: إن شكيب أرسلان أدرك الخطر وقرر أن لا يدع فرصة دون محاولة لوقاية منه. وفي مؤتمر بلودان 1937 طلب إرسال نداء إلى رؤساء الطوائف المسيحية في العالم لحثهم على الدفاع عن فلسطين، ويطل الأمير على المشهد الفلسطيني.. من دون مبالغة في القلق على وحدة الشعب الفلسطيني الذي عودنا أن يبدع عندما نخاف نحن أو نيأس. وقد حذر الأمير من الانشقاق الفلسطيني تحقيقا لمراهنة المندوب السامي البريطاني ومراهنة وايزمان في تحقيق الأماني الصهيونية على هذا الانشقاق الذي يمكنه أن ينشأ بين الفلسطينيين.

وكان عنوان ورقة خالد زيادة أستاذ الفلسفة في الجامعة اللبنانية/فرع طرابلس: فكر شكيب أرسلان تجاه الوحدة العربية. وقدم وجاء فيها: أن التفكير العروبي لأرسلان بقي مختلفا عن تفكير القوميين العرب الذين كانوا يفصلون بين الدين والقومية. واستمدت الفكرة القومية أسسها من المدارس الاجتماعية والسياسية واللغوية التي عرفها الفكر الأوروبي، أما العروبة عند أرسلان فتستمد أسسها من دور العرب الحضاري داخل الإسلام. وفي العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين كانت الأفكار التي ينطق ا شكيب أرسلان تعبر عن تيار واسع، يمكن أن نسميه عروبة الجماهير وإسلامها، على عكس قومية النخب المعلنة.

وقدم وجيه كوثراني أستاذ التاريخ في الجامعة اللبنانية، ورقة بعنوان: الدولة العثمانية بين رشيد رضا وشكيب أرسلان، جاء فيها: أن المسألة الدستورية بالنسبة لشكيب أرسلان، وما يرتبط ا من قضايا الحريات المدنية والسياسية وحقوق المواطنة في الداخل، لم تشغله ولم تثر اهتمامه منذ البدء، على الرغم من انتسابه إلى المرجعية الإسلامية الإصلاحية الحديثة المتمثلة بجمال الدين الأفغاني ومحمد عبده. لقد أخذ من هذه المرجعية، على ما يبدو لي، فكرة الجامعة والوحدة والتوحيد، والاستقلال وليس طبيعة هذه الدولة وعلاقتها با تمع. أما مجال تطبيق (فكرة الوحدة)، فيبدأ بالتناقص وفقا لتحولات التاريخ السياسي في العالم، وتقاطع المشاريع بين الداخل والخارج، بدءاً من مجال العالم الإسلامي، إلى ا ال العثماني، إلى ا ال العربي، إلى ا ال الإقليمي والقطري. وأما شروط تطبيق الفكرة، فتمثل في وعيه السياسي منذ الفترة الحميدية وحتى تحقيق الإستقلالات العربية في مناهضة السياسات الأجنبية الاستعمارية ومناهضة الصهيونية ودعم ثورات التحرر في العالمين العربي والإسلامي.

م عرض رضوان السيد مدير المعهد العالي للدراسات الإسلامية ورقة بعنوان: التاريخ والتراث في فكر شكيب أرسلان، جاء فيها: أنّ شكيب أرسلان يذكر في رسالته (لماذا تأخر المسلمون، ولماذا تقدم غيرهم) تفصيلات تتركز في الجهل والعلم الناقص وفساد الأخلاق، والصراع على الدنيا والسلطة، وضياع الإسلام بين الجامدين والجاحدين. والواقع أن ذلك كان هو الكتاب الثالث أو الرابع المؤلف أو المترجم لدى النهضويين منذ مطلع القرن العشرين، والذي يحاول تعليل أسباب التراجع أو علل غلبة أوروبا. والواضح أن هذه الطريقة في فهم الأمور تجعل الاستيلاء الأوروبي نتيجة للانحطاط وليس العكس. وهذه أطروحة تقيم فاصلا أو فارقا بين التفوق الحضاري والتفوق أو الانتصار العسكري. فالمسلمون كانوا أكثر تقدما من المغول ومن الصليبيين ومن الأسبان المشاركين في حرب الاسترداد. ومع ذلك فقد فشلوا أمامهم، ولا علة لذلك غير التفرق والصراع على السلطة، وسوء لإدارة الشأن العام (الاستبداد) في نظر الكواكبي ورشيد رضا وشكيب أرسلان.

ثم قدم علي لاغا عميد الدراسات العليا بجامعة الجنان في طرابلس، محاضرة بعنوان: "الرؤية الثقافية والاجتماعية في فكر شكيب أرسلان"، جاء فيها: إذا كان شكيب أرسلان إسلامياً عالمياً، فإن البلاد العربية والعرب تبقى عنده محوراً أساسياً في تاريخ العالم الإسلامي ماضياً وحاضراً؛ لذا فإنه يرفع ماضي الأمة وتاريخها في وجه عاديات الزمن، استنهاضاً للخلف وتنبيهاً للغزاة كي يعرفوا أي مرتقى ارتقوا وفي أي ارض هم. أما حفظ التاريخ عند أرسلان فهو الشرط الأول لحفظ الأمم ونموها، ورقي الأقوام وسموها، وأنه لا يتصور على وجه الكرة وجود أمة تشعر بذا ا وتعرف نفسها قائمة بنفسها إلا إذا كانت حافظة لتاريخها واعية لماضيها، متذكرة لأوليا ا ومبادئها، مقيدة لوقائعها مسلسلة لأنسا ا،

حاشدة لأحسا ا، خازنة لآدا ا، مما لا يقوم به إلا علم التاريخ الذي هو الواصل بين الماضي والمستقبل، والرابط بين المآنف والمستأنف.

وعن الإصلاح الإسلامي في فكر شكيب أرسلان، قدم لؤي صافي مدير إدارة النشر في المعهد العالمي للفكر الإسلامي ورقة جاء فيها: أول انطباع يخرج به الراصد لفكر شكيب أرسلان وحياته أصالته وجديته؛ إذ تتجلى جديته في تفاعله مع البيئة التي نشأ فيها والمحيط الذي ترعرع فيه، واستجابته الصادقة للتحديات التي واجهته كفرد، وواجهت ا تمع الذي نشأ فيه وانتمى إليه وحمل همومه في حله وترحاله. كما تتجلى أصالته في قدرته على تجاوز اا عات الحصرية التي تملكت معاصريه من طائفية ومذهبية وقومية، مع حرصه على الدفاع عن حقوق أهله وقومه وكفاحه المستمر لنصرة المستضعفين.

وفي الختام، قدم سعود المولى أستاذ الاجتماع السياسي في الجامعة اللبنانية، ورقة بعنوان: "تأثير شكيب أرسلان في الحركات الإسلامية والقومية"، أكد فيها أن ما هو مهم عند أرسلان هو تبيان وكشف الصلة الوثيقة ما بين الأيديولوجية والسلطة، وما بين الدين والدولة. وهو لا يكتفي بعرض وجهة نظر الإسلام في هذا الخصوص وإنّما يجهد لتقديم إثباتات وشهادات من الغرب ومن السياسات الأوروبية لإقناع أولئك الذين لا يقبلون إلا الدليل الذي يحمل العلامة الأجنبية (صنع في أوروبا)، فالفصل بين الدين والدولة حسب أرسلان هو أكذوبة ووهم، وهو لا يعدم الأمثلة الكثيرة على ذلك.

وقد كانت هذه الحلقة الدراسية خطوة أخرى لدراسة سير أعلام المصلحين في تاريخنا بغية فهم مناهج الإصلاح ودراسة مصيرها من النجاح أو الفشل وأثر ذلك كله على مسيرة الجهود الإصلاحية المعاصرة، ولتوثيق الجهود المشكورة التي قام ا العلماء والمفكرون الذين شاركوا في تقديم الأوراق، أكدت توصيات الحلقة على ضرورة قيام المعهدين المشاركين في تنظيمها بطباعة أعمال الحلقة في كتاب مناسب يجد فيه أبناء هذا الجيل والأجيال القادمة زاداً على طريق الإصلاح.

بناء الشخصية الإسلامية:

دعم خصائص الإبداع وتنقية الثقافة من عوامل التخلف

بيروت، لبنان: 29-30 جمادى الآخرة 1423هـ الموافق 6-7 أيلول 2002م

رائد جميل عكاشة*

عقدت في الجمهورية اللبنانية ندوة "بناء الشخصية الإسلامية: دعم خصائص الإبداع وتنقية الثقافة من عوامل التخلف" التي نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي/مكتب لبنان، بالتعاون مع جامعة الإمام الأوزاعي للدراسات الإسلامية، وشارك فيها عدد من المفكرين العرب من الأردن والسعودية وسوريا، والعراق، والمغرب، ولبنان.

ونبعت فكرة الندوة من الإدراك التام لدور الفرد في صوغ ا تمع، وحرص الأمة على تشكيل الأفراد القادرين على رسم معالم الطريق، خاصة بعد أن أصبحت جغرافيا المكان والثقافة والتاريخ في ساحات متقاربة.

في جلسة الافتتاح تحدث كل من عبد الحميد أبو سليمان رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وتوفيق الحوري، رئيس مجلس الأمناء في جامعة الإمام الأوزاعي للدراسات الإسلامية.

وقال عبد الحميد أبو سليمان إن الإسلام فلسفة السلام والعدل، وما التمايز الموجود في الخطاب الإسلامي إلا وسيلة للتعارف، ورأى أن الغرب تخلى عن كل مفاهيم النور الإلهية، وتبنى فكرة حيوانية الإنسان، فظهرت في مجتمعاته شرائع القوة والعنصرية والقومية، بوصفها مظهراً ناتجاً عن الالتقاء بين الشيطان والحيوان، وأكّد على أن المسلمين هم أمة الإبداع وهم الأولى باستثمار العلم التجريبي، وهذا يتطلب مراجعة دائمة للتراث، ومعالجة ثقافية وعملية للنفس البشرية تبدأ من الطفل، مما يستدعي دوراً أكبر للمربين والمثقفين.

وأظهر توفيق الحوري أهمية انعقاد مثل هذه الندوات النوعية في ظل انتشار مصطلحات لها دلالا ا الثقافية والاجتماعية مثل صراع الحضارات والقرية الكونية والعولمة، مما يتطلب جهوداً كبيرة في

* دكتوراه في اللغة العربية، أستاذ مساعد في جامعة الإسراء في الأردن

إنارة درب الأمة، ومحاولة إبراز الشخصية الإسلامية السوية، من خلال البحث عن المنطلقات والأسس والمعايير التي تحدد هذه الشخصية.

وعقدت جلسات اليوم الأول في قاعة المحاضرات في كلية الإمام الأوزاعي، ونوقشت ست أوراق تمحورت حول الإبداع من حيث المصطلح والتقنية والتاريخ، ففي الورقة الأولى تحدث مروان قباني، مستشار المعهد العالمي للفكر الإسلامي/مكتب لبنان عن الإبداع، مفهومه ووقعه وطرائقه، ورأى أن الإبداع والاهتمام به كظاهرة، ودراسة طبيعته، لم يبدأ بشكل واضح إلا في النصف الثاني من القرن العشرين من خلال الدراسات الاجتماعية والنفسية التي أنتجت نظريات جادة عن الإبداع، فأُنشئت المراكز المختصة وعقدت المؤتمرات العديدة، وكُونت مواقع إلكترونية لهذا الغرض. ثم تحدث عن مفردات كثيرة في هذا ا ال أهمها: الدراسات الإبداعية، ومراحل العمل الإبداعي، وسمات الفرد المبدع، والعوامل الاجتماعية والنفسية المساعدة على الإبداع، وعوائق العمل الإبداعي، ومناهج تنمية الإبداع، وطرائق الإبداع. وخلص إلى أن واقعنا العربي يعيش ركوداً إبداعياً على الرغم من القدرات الإبداعية في أفراده، مما يتطلب جهداً متواصلاً في تنقية الثقافة وتحفيز المبدعين.

ثم تحدث محمد أكرم العدلوني، مستشار وزير التربية والتعليم في دولة قطر، عن "الشخصية المبدعة: سمات ومهارات"، فقسم ورقته إلى مفردات عديدة تمحورت حول: مفهوم الإبداع لغة واصطلاحاً، وم لة الإبداع ومستوياته البادئة بالحفظ والمنتهية بالإبداع. وتطرق إلى الأبعاد الأربعة للشخصية المبدعة، والمهارات الأربعة للمبدع، وأركان العملية الإبداعية، وطرق تنمية الإبداع ومعوقات الإبداع.

وتحدث زهير الشاويش، رئيس المكتب الإسلامي في سوريا، عن الإبداع في قضايا الاجتهاد والتقليد والإتباع والابتداع، فنقد المنظومة الفقهية القائمة على الجمود الفقهي، والمتوقفة عند حدود المذاهب الأربعة فقط، وحثّ الأستاذ الشاويش في ورقته على ضرورة إيجاد حركة فقهية متجددة، وضرورة تفعيل الاجتهاد الفردي والجماعي بضوابط محددة، ورأى أن الاجتهاد والبناء نابع من النصوص القرآنية والحديثية، فالاجتهاد هبة ربانية أتاحها الله للمسلمين، وأن الأمة أبدعت عندما اجتهدت. وضرب الأستاذ الشاويش أمثلة كثيرة من التراث العربي الإسلامي، توضح العلاقة الحميمة بين التطور والإبداع والاجتهاد.

وجاءت الورقة الرابعة تحت عنوان "منطلقات الاجتهاد والإبداع وضوا ا"، وقدمها عبد الفتاح كبارة، أستاذ أصول الفقه في جامعة الأوزاعي. وبحث أهمية الاجتهاد بوصفه مظهراً مهماً من مظاهر الإبداع في تراثنا، إذ رأى أن القرآن الكريم لم يعن بتفاصيل المناهج أو الأساليب للسلوك الإنساني، أو

المعاملات الإنسانية، قدر عنايته برسم المبادئ العامة التي تندرج تحتها هذه المناهج، حيث فتح للعقل الإنساني حرية التفكير والاجتهاد. وتحدث أيضاً عن الضوابط العامة للاجتهاد، وعن مناهج الصحابة في الاجتهاد بالرأي، وعن الاجتهاد عند أصحاب المذاهب الفقهية، وعن مدرستي الاجتهاد في العراق والحجاز، وذلك وصولاً إلى أن الاجتهاد باب مفتوح على مر العصور. ودعا إلى الاجتهاد الجماعي والبحث عن حلول ناجعة تواجه الحضارة المادية، بحيث تستمد هذه الحلول من التصور الإسلامي مثلها العليا، وهذا يتطلب جهوداً جماعية تبدأ بالفرد وتنتهي بالأمة.

وفي ورقة بعنوان "الفقه الإسلامي ومصادره، دراسة من منطلقات الاجتهاد والإبداع وضوابطها" تحدث بسام صباغ، رئيس مركز مجمع أبو النور في دمشق، عن التجديد والإبداع في الفقه. وأفرد فصلاً عن التجديد والاجتهاد، إذ أصل لهذه المفاهيم وشخص الاجتهاد في الزمن الحاضر، فحثّ على الاجتهاد المبدع من خلال البحوث والمؤتمرات والدراسات.

والورقة الأخيرة من اليوم الأول كانت عن "الإسلام والإبداع قراءة في التراث واستشراف المستقبل"، وألقاها أسعد السحمراني، أستاذ العقائد والأديان المقارنة في جامعة الإمام الأوزاعي، وتجول في المصطلحات المتعلقة بالإبداع مثل الابتكار والعبقرية والتجديد والتحديث، فأبا ا لغة واصطلاحاً، وأظهر أن هنالك التقاء بين هذه المصطلحات، مثلاً في أن صاحبها موهوب ولديه استعدادات فطرية للإبداع. وتطرق إلى الضرورة الدينية والضرورة الاجتماعية للإبداع ورأى أن هنالك أسسا للإبداع من أجل مستقبل منشود، وأهمها أن الإبداع ليس حكراً، وضرورة تنقية التراث من الشوائب، وتوفير المال والحرية للمبدعين، وضرورة التخصصية في العمل الإبداعي، والتوحد الجماعي ونبذ الأنا، والانتقال بالعملية التربوية والتعليمية من مرحلة التلقين إلى مرحلة العصف الذهني والإثارة، والصبر والأناة في البحث وانتظار النتائج.

بدأت جلسات اليوم الثاني في بورقة محمد راتب النابلسي، الأستاذ المحاضر في كلية التربية في جامعة دمشق، بمحاضرة بعنوان "الإسلام والموقف من الإبداع"، إذ ألمح إلى أن هنالك دلائل قرآنية كثيرة حثت الإنسان على التفكر والتدبر وإعمال العقل من أجل فهم الكون والوصول إلى توحيد الخالق. ورأى أن التجديد في الدين يعني أن تزيل عنه كل ما علق به مما ليس منه، ومن هنا لن تكون هنالك ضة إلا إذا حدث تجديد بإبعاد الفهم السقيم عنه، لأجل ذلك رأى الدكتور النابلسي أن البدعة اللغوية في الدنيا مسموح ا بل ومندوب إليها، إلا أن هنالك إبداعاً سلبياً كالاستنساخ وغيره مما يتعارض مع الشرع، ويؤدي إلى تفاقم الأمراض بسبب تغيير خلق الله، لذلك يجب ألاّ يكون هنالك ابتداع في أصل التصميم الإلهي، بل الإبداع منحصر في تحسين حياتنا وطرائق كسبنا ونظام عيشنا.

وألقى هشام نشابة رئيس المعهد العالي للدراسات في جمعية المقاصد الإسلامية اللبنانية، محاضرة بعنوان "بناء الشخصية الإسلامية ودعم خصائص الإبداع ودور التربية فيه"، فقال إن الشخصية الإسلامية تتشابه مع غيرها من الشخصيات في الخصائص، ورأى أن الشخصية الإسلامية تواجه تحدياً حضارياً كبيراً ممثلاً في العولمة، مما يستدعي جهودا كبيرة للمحافظة على السمت الإسلامي والخروج به من مأزق التبعية، وتحدث نشابة عن خصائص التربية الإسلامية المتمثلة في الكرامة والانتماء والشعور بالاستخلاف في الأرض. وركّز الدكتور نشابة في ختام ورقته على دور المعلم في المحافظة على الشخصية الإسلامية.

وجاءت ورقة محمد منير سعد الدين، أستاذ التربية وعضو ا لس العلمي في جامعة الإمام الأوزاعي بعنوان "دور المعلم في التربية على الإبداع"، فتحدث عن الإبداع وأهم تعريفاته لغة واصطلاحاً، محاولاً تأصيل الإبداع إسلامياً. وجاء الحديث عن دور المعلم في تنمية الإبداع عند التلاميذ مستحوذاً اهتمام الورقة، ذلك لأن المعلم محور العملية التربوية، فأسهب في الحديث عن دور المعلم في اكتشاف التلاميذ المبدعين ورعايتهم، وما هي الأشياء التي يجب على المعلم تنميتها في التلاميذ المبدعين، والأساليب والمبادئ التي يلجأ إليها المعلمون والإداريون لاكتشاف الموهوبين والمبدعين والتعامل معهم.

وقدمت عائشة حرب زريق أستاذة كلية الصحة في الجامعة اللبنانية ورقة بعنوان "اللامفكر فيه في الفكر التربوي الإسلامي"، فأقامت مقاربة بين هدف التربية الحديثة المعاصرة، وهدف التربية الإسلامية، وقسمتها إلى ثلاثة محاور: فتحدثت في المحور الأول عن التربية خلال العصور، وفي المحور الثاني عن هدف التربية الحديثة، وفي المحور الثالث الحديث عن هدف التربية الإسلامية. كما أنشأت مقاربة بين أهم مبادئ التربية الحديثة، ومبادئ التربية الإسلامية، وأفردت جزءاً من ورقتها للحديث عن الشخصية ودعم خصائص الإبداع، فتحدثت عن مفهوم الإبداع وعرّفته وأبانت مظاهره وأبعاده وميادينه وخصائصه ومستلزماته، وأسهبت في الحديث عن استراتيجية الإبداع. وعرضت في   اية بحثها برنامجاً عملياً لدعم خصائص الإبداع عند المبدعين على المستويين المدرسي والبيتي.

وقدم نزار العاني مدير مركز القياس والتقويم في جامعة البحرين، ورقة بعنوان "منظومة المنهج القرآني في الإبداع" فتحدث عن عناصر المنظومة المتمثلة في السير في الأرض والنظر في المخلوقات، والتفكّر أو التبصر للوصول إلى عملية الخلق، والاجتهاد، والسمو المتناهي الماثل في العبودية وحسن المعاملة، والفَري أو الابتداع. وبين أن كل إنسان يصل إلى هذه العناصر يكون مبدعاً، وأظهر أن التعامل مع هذه العناصر قد يؤطر بإبداع فردي أو جماعي. وربط بين مفاهيم علم النفس والفلسفة والإبداع، فرأى أن الإبداع يبدأ من المادي الملموس ثم ينطلق إلى المدرك، ورأى أن هذا منهج قرآني واضح في تثبيت مفهوم العبودية والوحدانية للخالق.

وقدمت مريم آية أحمد أستاذة الدراسات الإسلامية في جامعة ابن طفيل المغربية، ورقة بعنوان "الإعلام والمؤسسات الثقافية ودورها في تنشئة الأجيال المبدعة"، واستهلت ورقتها بمجموعة من الأسئلة تدور حول التحديات التي يواجهها ا تمع العربي في ظل التقدم الثقافي والمعرفي الحالي، ودور المؤسسات الثقافية والعلمية في اكتشاف الإبداع وتحفيز المبدعين. ورأت أن المؤسسات الثقافية تواجه أزمة في قدر ا على تكوين الشخصية المبدعة، وذكرت أسباب هذه الأزمة، ووضعت بعض الحلول العملية لها. وتحدثت عن أهمية الثقافة الإعلامية في تنمية الإبداع، وعرضت مقترحات عديدة لتطوير الثقافة الإعلامية في مجال الإبداع.

وقدم مصطفى سليمان رئيس مركز ماء-داتا اللبناني للدرسات الإحصائية، تطبيقاً عملياً على الإبداع، من خلال ورقته التي جاءت بعنوان: "المنهج العملاني: تجربة إبداعية تأسيساً وتطبيقاً في اللغة والعولمة والإبداع" أوضح فيها المنهج العملاني القائم على الإحصاء، وذكر بعض المنطلقات النظرية والتطبيقية التي سمحت ببروز المنهج العملاني اعتماداً على خصوصية الإحصاء وتطبيقاته، وعلى حاجة الواقع للإحصاء. وضرب أمثلة عملية على الإبداع في اللغة من خلال الأحرف الأبجدية، وفي السياسة من خلال الإحصاء السكاني والانتخابات، وتوصل إلى أن المنهج العملاني يسمح بتحديد مواقع الخلل والخطأ، ويؤدي إلى استشراف المستقبل.

وقدم عبد الحليم زيدان الخبير في مجال الإدارة والقيادة من لبنان، محاضرة عملية بعنوان "عبقرية للعمل، عبقرية للإدارة، عبقرية للقيادة: نماذج من تطبيقات عالمية لصياغة أفكار وتحقيق تميز سوقي من خلالها". وتحدث فيها عن تنمية القدرات القيادية في الإدارة، وأظهر مدى تأثير إبداع إدارة القيمة المضافة على بعض الماركات العالمية، وفصل القول في القيادة وشروطها ومعوقا ا والتحديات التي تواجهها، وضرب أمثلة عديدة تبرز دور المؤسسة في تكوين القيادة، من خلال برنامج عالمي يسمى التعلم بالفعل، فذكر ميزات هذا البرنامج وأهدافه ونتائجه، وتحدث في ختام ورقته عن بناء المهارات القيادية، والخطوات اللازمة لتنمية الشخصية القيادية.

الإشراف/التوجيه في مادة التربية الإسلامية

ورشة عمل إقليمية للتدريب أثناء الخدمة

الأردن: 8-10 رجب 1423هـ الموافق 15-17 أيلول 2002م

رائد عبدالله*

عقدت هذه الورشة بالتعاون بين المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو) والمعهد العالمي للفكر الإسلامي وفي ضيافة كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية في عمان. وحضرها مسؤولو الإشراف التربوي لمبحث التربية الإسلامية من الدول العربية التالية: الأردن، الجزائر، عمان، مصر، الإمارات، سوريا، فلسطين، المغرب، البحرين، السودان، قطر، موريتانيا، تونس، العراق، الكويت، اليمن.

وقد سبق عقد الورشة إعداد وثيقة تفصيلية حول قضايا الإشراف/التوجيه التربوي لمادة التربية الإسلامية لتكون موضوعاً للمدارسة في هذه الورشة.

وقد حددت الأهداف الأساسية للورشة من خلال الوثيقة حيث تضمنت تطوير مهارات الإشراف التربوي في مبحث التربية الإسلامية، وتوعية المشاركين بطبيعة مبحث التربية الإسلامية وخصائصه ومناقشة طبيعة العمل الإشرافي عامة والإشراف على مبحث التربية الإسلامية خاصة، ومشرف التربية الإسلامية، وتطوير برامج إعداد مشرفي التربية الإسلامية وتأهليهم وتدريبهم، وتفعيل أساليب الإشراف التربوي من خلال امتلاك مشرف التربية الإسلامية لهذه الأساليب واستخدامها في عمله، وتعميق الثقافة المهنية التي تؤهل مشرف التربية الإسلامية للقيام بمهماته الإشرافية، وتوجيه جهود الباحثين والدارسين في مجال الإشراف على مبحث التربية الإسلامية لمزيد من البحث الإجرائي والدراسة والتطوير، وتعزيز التكامل والتنسيق بين مشرف التربية الإسلامية ومدير المدرسة في مدرسته باعتباره مشرفاً مقيماً فيها، وتنمية اتجاهات مشرفي التربية الإسلامية وتعزيز أدائهم من خلال المشاركة في فعاليات الورشة وتبادل الخبرات، وتقدير عمل مشرف التربية الإسلامية من خلال دورة في قيادة الدعوة إلى دين الله تعالى وتربية النشء على أساس الإسلام.

---

* باحث إسلامي، ماجستير لغة إنجليزية وآدا ا، الأردن.

افتتحت الورشة بجلستها الترحيبية التي ألقيت فيها كلمات الجهات المنظمة لها. وأشار رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي عبد الحميد أبو سليمان في كلمته إلى أن أعمال الورشة جاءت من منطلق أن الجانب التربوي أساس في إعادة بناء الإنسان المسلم والتغلب على المعوقات الحضارية والفكرية والتربوية. وأكد على أن هذا النشاط يجب أن يتكامل مع جهود إعادة صياغة الفكر التربوي والأساليب التربوية لتحقيق تنقية الثقافة ومعالجة الأمراض النفسية التي تفوق العقلية العلمية أو النفسية الإبداعية.

وقال ممثل المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو) محمد المرشد، إن ورشة العمل الإقليمية التي نحن بصددها واحدة من ثمار علاقات التعاون الطيبة بين المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة وبين المعهد العالمي للفكر الإسلامي اللذين يرتبطان باتفاقية تعاون. وأضاف نتطلع إلى أن نرى ثمرة هذا الجهد المشترك من خلال مشاركة خبراء من مختلف الأقطار العربية سواء بمشاركا م وعرض تجارب بلدا م في هذا الميدان.

وقال نائب رئيس الجامعة الأردنية شتيوي العبد الله إن هذه الورشة تشكل نقطة مضيئة لا بد أن نسعى إلى تعزيزها بنقاط مضيئة أخرى لنشكل حزمة من الضوء الساطع تبدد الضباب الكثيف الذي أمسى يلف العالم الإسلامي ويكشف الظلمة الدامسة التي يحاول الغير إغراقنا فيها.

تضمنت أعمال الورشة في اليوم الأول عرضاً لمحتوى الوثيقة التي تتكون من ستة فصول هي:

1. التربية الإسلامية طبيعتها وأهدافها.
2. الإشراف التربوي والإشراف على مادة التربية الإسلامية.
3. مهام الإشراف التربوي ومجالاته.
4. أساليب الإشراف التربوي.
5. إعداد المشرفين وتدريبهم.
6. مدير المدرسة مشرفاً تربوياً مقيماً.

وقام بعرض الوثيقة الخبراء الذين شاركوا في إعدادها وهم محمد هاشم الريان وأحمد بلقيس ويحي الأقطش. ثم أتيح ا ال للمشاركين لمناقشة محتوى الوثيقة وإبداء آرائهم وتقديم ملحوظا م عقب عرض كل فصل من فصولها، وقد تضمنت هذه المناقشات بعض الاستدراكات والمقترحات المهمة لتطوير الوثيقة.

وفي جلسات العمل في اليوم الثاني من الورشة انقسم المشاركون إلى ست لجان بحسب موضوعات الوثيقة، وقد تولت كل لجنة موضوعاً متكاملاً من موضوعات الوثيقة، تدارسته ودونت

ملاحظا ا وتوصيا ا ثم قام مقررو اللجان بعرض ما توصلت إليه اللجان، حيث جرى مناقشة الأفكار والآراء المعروضة.

وفي اليوم الثالث استعرض المشاركون أوراق العمل والتقارير المقدمة من كل بلد مشارك في الورشة تتضمن واقع العملية الإشرافية للتربية الإسلامية والخبرات العملية في هذا الميدان، وقد تم تفريغ هذه الخبرات والممارسات في وثيقة واحدة من خلال استبانة خاصة لمعرفة واقع تدريس التربية الإسلامية والإشراف فيها كما هو في البلدان العربية المشاركة في هذه الورشة، كما تم توزيع استبانة لتقويم العمل في هذه الورشة وتعبئتها من قبل المشاركين للاستفادة منها في الورشات القادمة.

وتلا ذلك عرض تقرير لجنة الصياغة التي تدارست ما جرى في الورشة، وتوصلت من خلال ذلك إلى التوصيات التي تليت على المشاركين في الجلسة الختامية المسائية حيث تم إقرارها وقد جاء فيها:

1. ضرورة تأصيل المفاهيم التربوية، دون إغفال الانفتاح على المفاهيم التربوية المعاصرة.
2. الاهتمام بتأهيل مشرفي التربية الإسلامية ومعلميها تأهيلاً عملياً وظيفياً والاهتمام بالبعد النوعي للمدخلات البشرية العاملة (مشرفين ومعلمين) في مجال التربية الإسلامية وتمكنها مفاهيمياً واستخدام التقنيات الحديثة والنظر في إمكانية الاستفادة من تجارب البلدان العربية في مجال الإشراف التربوي للتربية الإسلامية والإفادة منها في فصول الوثيقة ذات العلاقة.
3. التأكيد على عقد ندوات ولقاءات دف التأكيد على دور التربية الإسلامية في الحضارة، وضرورة تطويرها للاستجابة للتحديات التي تواجه الأمة والعمل على تعزيز أواصر الصلة بين مشرفي التربية الإسلامية في الدول العربية، وتبادل الخبرات الحديثة فيما بينهم.
4. الإفادة من التقنيات الحديثة (الإنترنت) في تأسيس مجموعة ثقافية للمشرفين، يتم من خلالها تبادل التجارب الميدانية بواسطة البريد الإلكتروني.

مؤتمر "التعليم الإسلامي في أوروبا"
بون ألمانيا 27-29 سبتمبر 2002

طارق الديواني*

نظمت جمعية علماء الاجتماعيات المسلمين في بريطانيا وجمعية علماء الاجتماعيات المسلمين في ألمانيا بالتعاون مع المركز الثقافي الإسلامي في أيرلندا والمعهد العالمي للفكر الإسلامي مؤتمراً علمياً، عالج قضية غاية في الأهمية في الظروف الصعبة المعاصرة. وقد عقد المؤتمر في مركز كوستاف سترسمن(Gustav-Stresemann-Institute) في بون. حضر المؤتمر أربعون مشاركاً من أوروبا وأمريكا. وقد افتقد أعضاء المؤتمر عدداً من العلماء الذين لم يتمكنوا من الحصول على تأشيرة الدخول إلى ألمانيا بسبب تعليمات مكافحة الإرهاب التي جرى تطبيقها مؤخراً.

شهد المسلمون القاطنون في الغرب في العام الماضي عدداً من التحديات تراوحت بين العداوة والتحيز الناشئ عن الخوف من الإسلام إلى التشكيك في ولاء المسلمين للنظام الديمقراطي القائم. ومن أبرز التحديات النقاش الدائر بين كل من المسلمين وغير المسلمين حول الطريقة التي يتم فيها تعليم الأجيال الناشئة من المسلمين الذين يعيشون في الغرب. ومن بين الأسئلة التي حاول المشاركون الإجابة عنها: هل يجب على التعليم الإسلامي أن يسعى لتحقيق التكامل أو استيعاب الأطفال المسلمين في أوروبا؟ هل مهمة المربي المسلم إصلاح التعليم الإسلامي جذرياً أم تحسين واقعه الحالي؟ أين التوازن في حماية خصائص التنوع والتمييز من جهة والتوصل إلى الانسجام الاجتماعي من جهة أخرى؟

تميزت المناقشات حول مثل هذه الأسئلة بغنى واتساع الفكر، وقد شجع على هذا الجو من التبادل غير المقيد للأفكار كون المؤتمر قد عقد في بلد أوروبي وليس في بلدان العالم الإسلامي.

ذكّر طارق رمضان، أستاذ الفلسفة والدراسات الإسلامية في جامعة جنيف، الحضور أنه رغم كوننا نعرف شروط المسلم الحسن فالأمر العملي بالنسبة للمسلمين الذين يعيشون في أوروبا هو كيفية المحافظة على هذا الطابع. وقال إنه يجب أن نهيئ أطفالنا ليتعاملوا مع أوروبا كما هي وليس التطلع إلى بيئة إسلامية مثالية. أما مسألة الحلال والحرام فهي بسيطة جداً في السياق الأوربي، ويرى أنه يجب دراسة سياق أعمال النبي صلى الله عليه وسلم لنستنبط منها المبادئ ثم نطبق تلك المبادئ في الواقع المعاصر.

---

* باحث في حقل الاقتصاد المصرفي والنقدي في لندن ومحرر موقع www.islamic-finance.com

واستعمل أكرم خان شيما، مستشار تربوي للمدارس الإسلامية في بريطانيـا، مثَـلَ السـباحة للتأكيد على أن السياق لا يجب أن يكون مشوشاً للمضمون. فالسباحة ليست حراماً لكن الظروف التي يسبح فيها المسلمون ربما تكون حراماً. وعبر عن أن السياق الذي يتعلم فيه الأطفال يعتبر جزءاً حيوياً من بنية التعليم الإسلامي.

ورغم أنه من البديهي أن أهداف التعليم يجب أن تعرف قبل تطبيق أي سياسة تربوية فيبـدو أن المربين المسلمين ليست عندهم نفس الأهداف في أغلب الأحيان. هناك نقطة يسهل نسـيا ا وهـي أن الأهداف إذا لم يتم تحديدها فإن قياس مدى تحقيقها يصبح صعباً. وقد عبر يوسـف الخـوئي، المـدير الإداري لمؤسسة الإمام الخوئي بلندن، عن رغبته في إيجاد أرضية وسطى بين المثاليات التربوية، وبين البيئة التربوية الواقعية. ففي نظره لم يحقق كلا التصورين التوازن الضروري للتعليم الإسلامي: فقد روج الأول لأهداف خيالية في ظل الواقع المعيش، بينما كان الآخر دليلاً على عقلية وهيمنة التقاليد. وعبر عن خوفه بأن ذلك يولّد في الأطفال المسلمين نوعاً من انفصام الشخصية حين يفرض عليهم ثقافات ولغات غـير ملائمة للمجتمع الذي يعيشون فيه.

وقد تعرضت المناقشات إلى التمييز بين التربية بوصفها توريثاً للمعرفة والخبرة- والتعليم بوصفه تزويداً للمعلومة خالية من القيم المربوطة ا، كما أشارت إلى أن فكرة ترك الأطفال يكتشفون الحقيقـة بأنفسهم تتنافى مع مبدأ التعليم ذاته. وفي هذا السياق لمس جيريمي ه ل توماس، مدير تطـوير المنـاهج بمؤسسة الكتاب بلندن، وتراً حساساً لدى كثير من المشاركين حين لاحظ من فحصه للسياسة التعليمية البريطانية ميلاً للتدخل في الإدارة التفصيلة للمدارس بواسطة السلطة المركزية، يرافقه خنـق بيروقراطـي للفردية، والتركيز على المادية على حساب الروحانية، والاستظهار على حساب الفهم والاستيعاب. كما لاحظ أن هذه السياسة تتبنى مستويات محددة للأداء، واستراتيجيات العائد السريع، مثل كون الاختبارات دليلاً على تحقيق أهداف تعليم أفكار الشركات في بيئة لا تنتمي إليها. كما ذكّر المشـاركين بضـرورة تقدير دقة اللغة التي يستعملو ا عند صياغة مواقف المسلمين تجاه السياسات التربوية، مشيراً إلى أنه يمكننا أن نتخذ موقفاً علمانيا دون أن نكون علمانيين، وأن نتمسك بالأصول بدون أن نكون أصوليين.

توجهت عروض عديدة في المؤتمر بالخطاب إلى رواد التعليم الإسـلامي في الميـدان وقـدمت إرشادات عملية مفيدة. فقد بين نسيم بت، مساعد مدير أكاديمية الملك فهد بلندن، العديد من أشـكال اختبار الذكاء (مكاني وموسيقي ومنطقي)، وتساءل عن عدد المدارس الإسلامية التي تبنت هذه الأشكال في منهجها الدراسي. أما مشرف حسين، رئيس تحرير مجلة The Invitation ومدير مؤسسـة الكرامـة

بلندن، فقد ركز على ترقية مهارات التقييم الذاتي عند التلاميذ فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية وغرس الممارسة الدينية اليومية كالدعاء قبل الأكل.

أما ديانا هاريس، الباحثة في قضايا المسلمين والموسيقى، فقد غطت قضية الموسيقى وعبرت عن اعتقادها بأن معرفة الرنة والإيقاع في الموسيقى ضروري لقراءة القرآن كما هي ضرورية لفهم الموسيقى الكلاسيكية والشعبية. وعند مناقشة التربية الجنسية عرض برنامج معجزة الحياة (Miracle of Life) من إنتاج المؤسسة الإسلامية، مثالاً للتكيف الإسلامي الناجح للظروف المستجدة. هذا وقد توصل كثير من الحاضرين إلى أنه بوجود العزيمة والإرادة يمكن تعليم المواد الحساسة ضمن المعايير الإسلامية التقليدية.

واقترحت صبيحة الزيات، الطبيبة والمحاضرة بمركز الدراسات للمرأة المسلمة ببون بألمانيا، أن تدخل اللغة العربية محوراً في المواضيع المدرسة المختلفة بدلاً من إدخالها على شكل موضوع منفصل، بينما ناقش كل من جو أحمد دوبسن مستشار في مؤسسة إيغال بلندن، وطارق الديواني، باحث في حقل الاقتصاد المصرفي والنقدي، موضوع تمويل المدارس الإسلامية.

وربما كانت قضية المواطنة أكثر القضايا إثارة للجدل بين الحاضرين. فبينما أكد طارق رمضان أن المسلمين ليسوا أجانب في البلدان التي يعيشون فيها، وأنّ أوروبا الحديثة بنيت بالاستفادة من الفنون والعلوم الإسلامية، وأن المسلمين يمكن أن يساهموا بعطاء فريد، وأن الإحساس بالأقلية إنما هو مصيدة، أصر مشرف محسن على تعليم الأطفال عدم انتمائهم إلى أوروبا، وإلاّ فما معنى:"لكم دينكم ولي دين." أما عمران علوي، مستشار تربوي للتعليم الإسلامي في بريطانيا، فأوصى بتعليم الأطفال احترام المؤسسات غير الإسلامية و المتعاطفة مع الإسلام. ونبه إلى أن تعليم الأطفال أن كل شخص غير مسلم هو شخص سيئ، سيؤدي إلى عدم احترامهم لمعلميهم في المدارس، وهذا يمكن أن يعطي نتيجة عكسية بالإضافة إلى الضرر في تحصيلهم الدراسي.

خلال ورشة عن المواطنة حثّ جيريمي هـ ل توماس المشاركين على عدم السخرية بالمواطنة، وضرورة استيعاب مفاهيم الجدل والحوار في القضايا المطروحة للنقاش والمساهمة في الجهود الوطنية لتحسين الحضور الإسلامي في التعليم. ورأى أن الحجج التي يقدمها المسلمون إذا كانت أفضل من البدائل غير الإسلامية فيجب أن يقوم المسلمون ببيا ا للناس عن طريق المشاركة الفعالة. وعلى غرار هذا وضح قيمة البحث الموجه بشكل جيد. وأعطى مثلاً على المفهوم الشائع لارتباط الحرب بالدين، فطبقاً للبحث الذي قام به على أسوأ عشر حروب في التاريخ وجد أن تسعاً منها لا علاقة لها بالدين أو لها علاقة ضعيفة به. لكن خطابه وخطاب بعض المحاضرين لم يغير الإحساس السائد بأن "تعليم المواطنة" ما هو إلاّ طريقة استراتيجية لإجبار المواطنين على الاندماج في النظام القائم. فقد لاحظ بعض الحاضرين أن "اليوم

الذي نحس فيه أننا نعيش مطمئنين تحت قانون غير إسلامي يكون اليوم الذي فقدنا فيه الكفاح من أجل الإسلام."

وعبر يوسف الخوئي عن قلقه من أن يصبح المسلمون يهود أوروبا الجدد. فالجالية الإسلامية تواجه مشكلات عميقة في عدم التمثيل الاجتماعي المتوازن بالمقارنة مع الآخرين، كما هو ظاهر مثلا في نسبة عدد السجناء واستمرار أجهزة الإعلام في تشويه صورة الإسلام.

ناقش كارل نبكو، زميل الأكاديمية العالمية لعلم اللآهوت التطبيقي، حرية التدين والتأثير الاجتماعي في التعليم الديني. وأوصى بأنه يجب على التعليم أن يكون معمقاً وليس فقط الاكتفاء بالمسح على السطح، وفرق بين التسامح الضعيف وهو اللامبالاة والتسامح القوي وهو تقدير المواقف الثقافية للديانات الأخرى والذي له فائدة حقيقية على المجتمع.

وعلى مستوى التمثيل السياسي اقترح شبير منصوري، المدير المؤسس للمجلس التربوي الإسلامي بكاليفورنيا، إنشاء مؤسسة إسلامية تحدث التغيير المطلوب من داخل النظام القائم حالياً بدلاً من الجهود الفاشلة التي كانت تطالب المسؤولين عن النظام إحداث التغييرات نيابة عن المسلمين. وأكد يوسف الخوئي على أن الحكومة لا سبيل لها عادة لمعرفة من تتكلم معه في الجالية الإسلامية وذلك بسبب تفرق الجالية واختلافاتها.

أما فيما يخص شؤون الجالية المسلمة الداخلية فقد لاحظ أنس الشيخ علي، المستشار الأكاديمي المعهد العالمي للفكر الإسلامي بلندن ورئيس جمعية علماء الاجتماعيات المسلمين في المملكة المتحدة، أن كثيراً من الفتاوى الموجة إلى الجالية الإسلامية في أوروبا تكون صادرة عن فقهاء لم يسبق لكثير منهم زيارة الغرب ولا عاشوا فيه من قبل، وأن الفتاوى لا زالت تصدر باللغة العربية، وبهذا يصعب الاستفادة منها من طرف الجمهور الموجهة إليه. ورأى ضرورة إشراك علماء الاجتماعيات بمختلف تخصصاتهم في اجتماعات ومداولات وقرارات مجالس الفقه العاملة في الغرب. وأكد أحمد جاء بالله في تعقيبه على هذا الاقتراح أن هذا الاقتراح قد أخذ به بالفعل ومن المؤمل أن تزداد نسبة العلماء في هذا المجالس بمرور الوقت.

وفي إطار حديثها عن ضرورة التفاعل بين السلطة السياسية المحلية ونشطاء المناهج الإسلامية قالت صبيحة الزيات إن الاتحاد الإسلامي في برلين يعتبر أول مؤسسة إسلامية في ألمانيا أعطي لها حق تعليم الدين الإسلامي في المدارس الحكومية الألمانية.

وقد ناقش يحيى ميشو، زميل في مركز أكسفورد للدراسات الإسلامية، ما سمّاه بالفاشية الشعبية، واستعمل تحليلاً تاريخيا لمعاملة الأقليات لفهم التطورات السياسية التي تلت 11 سبتمبر، وقال بأن النقد

العلماني للتعليم الديني يركز غالباً على الأذى الناتج عن غرس المعتقدات في الأطفال بينما يبدو غرسـها مقبولاً جداً عندما يكون ضمن الرد العلماني على الدين. وبين ميشو أن احترام القانون لم يكـن كافيـاً لإرضاء سياسة الإبادة الإسبانية للمسلمين واليهود، فقد كان هدفه إلغاء كل اعتقاد غير مسيحي، وربمـا نجد أن العلمانية المادية اليوم قد أصبحت ديناً شاملاً بديلاً عن المسيحية، وأن الإبادة الظاهرة قد استبدلت ا أسلحة خفية.

ناقشت رابية مولر، رئيسة المعهد العالمي للتربية وعلوم التدريس بكولون بألمانيا، أصول التعلـيم العلماني وإمكانياته وقالت إن الله سبحانه وتعالى أعطانا طريقة فهم الوحي وأن هذه الطريقـة تسـمح بالتعددية دون ادعاء الهيمنة.

وبدلاً من تقديم توصيات عامة في ـاية المؤتمر، استحسن المشاركون المقترحات التي قدمتها جمعية علماء الاجتماعيات المسلمين في بريطانيا، وهي القيام بمشروعات بحثية محددة منها إنجاز منهج دراسي لتعليم الإسلام لأطفال المملكة المتحدة الذين تتراوح أعمارهم بين 11 إلى 16 سنة بالاستفادة من نموذج برلين الناجح، وإعداد بحث علمي عن ضعف الأداء وقلة العطاء في صفوف الأطفال المسلمين في إنجلترا وويلز، وتطوير منهج دراسي باللغة العربية لتلامذة المرحلة الابتدائية والثانوية ومناقشته في ورشة قادمة.

والجدير بالذكر أنّ نسيم بت يساهم في مشروع مؤسسة تمبلتن(Templeton Foundation) ومدته أربع سنوات؛ وهدفه إنتاج مواد علمية ودينية لفائدة التلاميذ التي تتراوح أعمارهم بين 11 و 18 سنة خاصة داخل المدارس البريطانية، وسوف تقوم الجمعية بدعم هذه العمل. كمـا تخطـط الجمعيـة بالتعاون مع بعض الجامعات الأوربية لعقد حلقة دراسية حول محور محدد من محاور الندوة هو "مستقبل الدراسات الإسلامية في أوروبا" لدراسة معمقة ومناقشة مفصلة.

للمزيد من المعلومات عن جمعية علماء الاجتماعيات المسلمين أو للحصول على آخر عدد مـن نشرة الأخبار يمكن الاتصال على العنوان التالي:

AMSS (UK)
P.O. Box 126
Richmond, Surrey, TW9 24D, UK
www.amssuk.com

ندوة مدرسة المنار ودورها في الإصلاح الإسلامي الحديث

القاهرة: 2-3 شعبان 1423هـ الموافق 8-9 أكتوبر 2002م

خالد عبد المنعم

عقدت هذه الندوة بالتعاون بين المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو)، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية، ومركز الدراسات المعرفية. واستهدفت الندوة بيان الدور الذي قامت به المدرسة الفكرية في حركة الإصلاح الإسلامي الحديث، وذلك بدراسة نشأتها وروادها وخصائصها ومنهجها العلمي وموقعها من المدارس الإصلاحية الأخرى.

وقد عرض في الندوة تسعة عشر بحثاً دارت حول المحاور التالية:

1. حاجة الأمة إلى مصلحين، وشروط المصلح، والعوامل المؤدية إلى ظهوره، والصفات التي تؤهله ليكون مصلحاً.
2. ملامح الفكر الإصلاحي في مدرسة المنار وأبعادها المعرفية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية.
3. إسهامات مدرسة المنار في الإحياء والتجديد الإسلامي في المجالات السياسية والاجتماعية والتربوية والثقافية...الخ
4. آثار مدرسة المنار في العالم العربي والإسلامي: كما ظهرت في شخصيات العلماء أو في إنشاء المؤسسات.
5. مظاهر الاتصال والانقطاع بين مدرسة المنار وبين جهود الإصلاح السابقة عليها، وبخاصة إصلاحات محمد علي المدنية وجهود علماء الأزهر الدينية.
6. تطور التوجهات الإصلاحية وتمايزها داخل مدرسة المنار.

وفيما يأتي عرض موجز لمحتوى البحوث التي عرضت في الندوة.

قدم مرتضى المحطوري، أستاذ الفكر الإسلامي بجامعة صنعاء، بحثاً بعنوان:"حاجة الأمة إلى مصلحين وشروط المصلح" أوضح فيه الشروط الأخلاقية والعلمية والشخصية الواجب توافرها في المصلح، والمرجعية الإسلامية كما جاءت في القرآن والسنة.

ثم عرض عبد الرحمن النقيب، أستاذ أصول التربية بجامعة المنصورة، بحثاً بعنـوان: "الإصـلاح الفكري بين مدرسة المنار وإسلامية المعرفة"، أوضح فيه أن مدرسة إسلامية المعرفة هي امتداد مدرسـة المنار التي اشتملت على أفكار روادها، التي تركز على إعادة تشكيل العقل المسلم بحيث يجمع معـارف الوحي ومعارف العقل.

وناقش رأفت غنيمي الشيخ، أستاذ بجامعة الأزهر، في بحثه: "حول مفهوم السلفية في فكر الشيخ محمد رشيد رضا"، النظرة التاريخية لرحلات الشيخ محمد رشيد رضا ودعوته الإصلاحية وأعماله الثقافية وعلاقته بالشيخ محمد عبده وعلماء الأزهر الشريف.

أما ورقة جمال البنا، المفكر الإسلامي، "ملامح المفكر الإصلاحي في مدرسة المنـار وأبعادهـا المعرفية"، فقد أشارت إلى دور مدرسة المنار في مجالات: العقيدة والأمة والدعوة بارزاً دور الشيخ محمد رشيد رضا في إرساء منهجية رائدة للدعوة الإسلامية.

أبرز محمد سعدو الجرف، أستاذ ورئيس قسم الاقتصاد الإسلامي في جامعة أم القرى، في بحثـه "إسهامات مدرسة المنار في الإصلاح الاقتصادي:ملامح التجديد الاقتصادي في مدرسة المنار" مظـاهر الخلل وأسبابه في اقتصاديات الدول الإسلامية موضحاً الإطار النظري والعملي للإصلاح الاقتصادي من وجهة نظر العقيدة والفقه الإسلامي.

وعرض السيد عمر، أستاذ العلوم السياسية بجامعة حلوان، بحثاً بعنوان: "التنشئة السياسية لدى مدرسة المنار"، موضحاً دلالات المفهوم في فكرة مدرسة المنار ومحدداً المرجعية والمنهجية لبحثه.

كما تناول سعيد إسماعيل علي، أستاذ أصول التربية في جامعة عين شمس، في بحثه "الدور التربوي لمدرسة المنار: رؤية تحليلية"، موقع التعليم في عملية النهوض الحضاري وتناول نقد الشيخ رشيد للتعلـيم الأزهري والمدني والأجنبي. ثم تناول مفاهيم تربوية مثل التربية والتعليم، وطبيعة المـتعلم، ودور المعلـم والمناهج التعليمية.

وقدم عمارة نجيب، أستاذ ورئيس قسم الدعوة والثقافة الإسلامية بكلية أصول الدين والـدعوة الإسلامية في جامعة الأزهر بالمنصورة، بحثه "المنهج العلمي وتطبيقاته لدى مدرسة المنار"، أبرز فيه مفهوم المنهج العلمي لدى المدرسة في مسائل الاعتقاد وعلاقة المسلمين بالحضارات الأخرى.

وتناول مصطفى كسبة، رئيس قسم الاستشارات بمركز صالح كامل، في بحثه "مكانة مدرسـة المنار في الفكر الإسلامي المعاصر" مفهوم الفكر الإسلامي عموماً خلال القرن العشرين والمفاهيم الـتي

تناولتها مدرسة المنار ثم عرج على حركة الأخوان المسلمين، ومدرسة إسلامية المعرفة وسمات وخصائص فكر كل منها.

وأوضح محمد السيد جبريل، أستاذ التفسير وعلوم القرآن بجامعة الأزهر، في بحثه "منهج المنار في تفسير القرآن"، خصائص ذلك المنهج والقضايا الخلافية في هذا التفسير استناداً إلى القواعد الشرعية دون إفراط أو تفريط.

وتحدث محمد إبراهيم عبد الرحمن، أستاذ الدراسات الإسلامية المساعد بكلية التربية في جامعة عين شمس، عن أقطاب المدرسة التفسيرية، وبين فيه ملامح المدرسة في التفسير والمؤلفات التي تركتها في بحثه بعنوان: "مدرسة المنار التفسيرية".

وبين الشاهد البوشيخي، معهد الدراسات المصطلحية بالمغرب، في بحثه "أثر مدرسة المنار في تجديد فهم المصطلح القرآني من خلال تفسير المنار" مركزية المصطلح القرآني في التجديد لفهم القرآن الكريم فهماً سليماً باستقرار معاني القرآن المختلفة، وتأكيد مركزية القرآن الكريم في إصلاح الأمة.

أما عمر مختار القاضي، الأستاذ بجامعة الأزهر، فقد تناول في بحثه "نظرة المستشرق الفرنسي **I. Jower** إلى الجديد في الحقوق والالتزامات الشرعية من خلال تفسير المنار" منهج الشيخ رضا وأستاذه محمد عبده في دراسة المستجدات الفقهية بعيداً عن التقليد.

وأشار أحمد فهد الشوابكة، عميد كلية المجتمع الإسلامي بالأردن، إلى مصر واستنبول والهند كنماذج في بحثه "امتداد مدرسة المنار عربياً وإسلامياً".

وأبرز محمد مسعود جبران، أستاذ بقسم اللغة العربية بكلية الآداب في جامعة عبد الله بايرو بنيجيريا، صلات الشيخ محمد عبده بأعلام الإصلاح في المغرب العربي في بحثه بعنوان: "صله الشيخ محمد عبده بالمغرب في إطار الإصلاح". كما أبرز الشخصيات الإصلاحية المغاربية.

وعن "آثار مدرسة المنار في رجالات الإصلاح بالجزائر" عرض أحمد بن نعمان، من جمعية الدفاع عن اللغة العربية بالجزائر، التأثير الذي أحدثه الشيخ محمد عبده في علماء الجزائر ونهضتها، وخاصة عبد الحميد بن باديس، والشيخ الإبراهيمي، والشيخ إبراهيم بيوض، وما خلفته هذه الزيارة من أثر في المنهج الإصلاحي في الجزائر.

كما قدم شوقي أبو خليل، مكتبة الفكر العربي بدمشق، بحثاً بعنوان: "تأثير مدرسة المنار في بلاد الشام" تحدث فيه عن الوضع الثقافي والديني والقانوني في القرن العشرين ببلاد الشام، والأثر الفكري لزيارة الشيخ محمد رشيد رضا لبلاد الشام.

وبعد ذلك قدم عبد السلام الهراس، أستاذ بكلية الآداب في جامعة فاس، بحثاً بعنـوان: "هـل مشروع المنار ما زال صالحاً لحاضرنا ومستقبلنا؟" أوضح فيه قيمة المشروع الإصلاحي لمدرسـة المنـار ومقاصد وسائل ومفاهيم بشأن أصالتها وفعاليتها ومناهجها في حياتنا العملية.

ثم قدم عز الدين إسماعيل، أستاذ بجامعة الأزهر، بحثاً بعنوان: "ببليوغرافيا لأعمال مدرسة المنار": تناول فيه الحصر الببليوجرافي عن مجلة المنار منذ بدء صدورها 1898 وحتى 1935م، وكذلك مؤلفات السيد محمد رشيد رضا.

وفي ختام الندوة عقدت جلسة ختامية تضمنت اعتماد التقرير الختامي للندوة وتوصياتها التي جاء فيها ضرورة قيام الجهات المتعاونة، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) والمعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدعوة الإسلامية إلى مواصلة تعاونهم للتعريف بإعلام الأمة وروادهـا في مجـال التجديد والبعث الحضاري ونشر أثارهم لتكون زاداً ثقافياً لأجيال الأمة. ودعوة علماء الأمة ومفكريهـا إلى متابعة مسيرة الإصلاح بمختلف مجالاته التربوية والاقتصـادية والسياسـية والاجتماعيـة اسـتجابة لاحتياجات الأمة التنموية والحضارية ومواجهة للتحديات المعاصرة.

كما أوصي المشاركون العمل على نشر أعمال هذه الندوة ونشر ما ندر وجوده من تراث مدرسة المنار وإعادة طباعة مجموعة المنار وكتاب الأمير شكيب أرسلان عن السيد محمد رشيد رضا.

كما قُدمت كلمات شكر وتقدير للجهات المتعاونة ألقاها كل من مصطفى الزباخ (ممثل الإيسيسكو)، عبد الرحمن النقيب (ممثل المعهد العالمي للفكر الإسلامي)، وإبراهيم على الربو (ممثل جمعية الدعوة الإسلامية بليبيا)، شوقي خليل (ممثل المشاركين في الندوة).

حركة الإصلاح في العصر الحديث: عبد الرحمن الكواكبي نموذجاً
عمان، الأردن: 8-10 شعبان 1423هـ
الموافق 15-17 تشرين الأول (أكتوبر) 2002م

رائد عبدالله*

نظم المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع وزارة الثقافة الأردنية، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)، ومؤسسة الإمام الخوئي الخيرية، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) في قاعة المؤتمرات في المركز الثقافي الملكي في العاصمة الأردنية عمان حلقة دراسية عن: "حركة الإصلاح في العصر الحديث: عبد الرحمن الكواكبي نموذجاً"، وقد جاءت هذه الندوة بمناسبة مرور مائة عام على وفاة الكواكبي وبمناسبة اجتماعات العاصمة الأردنية باعتمادها عاصمة الثقافة العربية لهذا العام. وقد هدفت الندوة إلى تناول الجهود الإصلاحية المختلفة التي اضطلع بها الكواكبي، وفهم تطور الفكر الإصلاحي للكواكبي والرسالة الحضارية لحركة الإصلاح في العصر الحديث، وتعريف الأجيال الجديدة بذخائر ماضيها الحافل بالأمجاد وإعادة ثقتها فيها.

شهدت أعمال هذه الندوة مناقشات وأبحاثاً قدمها نحو عشرين باحثاً ومؤرخاً من الأردن والوطن العربي، طالت قضايا بارزة في فكر الكواكبي ومقارنة الظروف التي واجهته بالظروف الحالية التي نشهدها اليوم، وموقع الجهود الإصلاحية الحديثة في الحركة التاريخية للأمة، ومفاهيم الإصلاح والتغيير والتجديد وتحليل نقدي للجهود والحركات الإصلاحية الحديثة ومدى نجاحها وخصوصيات الرؤية الفكرية لعبد الرحمن الكواكبي والعوامل المؤثرة فيها وموقعها في حركة الإصلاح الحديث والإصلاح الديني والوطني والاجتماعي والتربوي في رؤية الكواكبي.

تضمنت الجلسة الافتتاحية كلمات للجهات المنظمة للندوة، بدأها أمين عام وزارة الثقافة أحمد الطراونة منوهاً بأهمية الندوة التي تتصدى لموضوع هام وعالم جليل من أعلام الإصلاح في العصر الحديث، وأشار الطراونة إلى أن فكر الكواكبي انداح شعاعه في أرجاء الوطن الكبير حين تعرض للاستبداد وعرى طبائعه، ومن أم القرى التمس الهدى ومنبع النور، فكان صوته المدوي باعثاً للنهوض وفكره النير منارات يهتدي بها أحرار الأمة.

* باحث إسلامي، ماجستير لغة إنجليزية وآدابها، الأردن.

وألقى إسحاق الفرحان، رئيس المجلس العلمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي/مكتب الأردن ورئيس جامعة الزرقاء، كلمة المعهد، شدد فيها على أن الأمة تتطلع إلى جهود في الإصلاح والتغيير تهدف إلى تحقيق النهوض الحضاري، مشيراً إلى أن المعهد حرص على عقد جملة من الندوات لدراسة جهود عدد من المفكرين والمصلحين ومناهجهم، ونوه إلى أنه لم يخل عهد من المصلحين والمفكرين والتيارات الفكرية، ولا بد من إيقاظ الأمة. ولهذا نتطلع إلى جهود متجددة في الإصلاح تعيد لهذه الأمة حضورها الفاعل في عالم اليوم، وقدرتها على الإسهام في الحضارة الإنسانية وترشيدها، في ضوء ما تمتلكه من هدي إلهي وتجربة تاريخية غنية. وأشار إلى حاجتنا إلى فهم الخصائص التاريخية للأمة وانعكاساتها وترشيد المسيرة ومواصلة جهود الإصلاح التي بدأها الكواكبي لتجسير الفجوة بين المثقفين والحكام وبين السياسيين والمصلحين الاجتماعيين.

وفي كلمة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) أشار محمد هاشم الفالوقي (الأمين العام المساعد للمنظمة) إلى أن الأمة الإسلامية تمر اليوم بمرحلة دقيقة تجعلها في أمس الحاجة إلى تضافر الجهود لإحياء ذكرى أعلامها وتجديد تراثها والنهوض بثقافتها لحماية هويتها وإبلاغ رسالتها الحضارية وإبراز عطاءاتها وإسهاماتها في تاريخ الحضارة الإنسانية؛ وذلك لدحض الافتراءات المسيئة إلى الإسلام القائم على قيم الحرية والعدل والسلام والحوار، وبين أن الأمة لا تزال تتطلع إلى المزيد من الجهد في الإصلاح والتغيير منوهاً لما للكواكبي من ريادة في حركة النهضة العربية الإسلامية الحديثة.

وتساءل مندوب مؤسسة الإمام الخوئي الخيرية غانم جواد "هل تستطيع ثقافتنا العربية الإسلامية، وهي تواجه اليوم تحديات كبيرة كالعولمة، والإرهاب بأنواعه وأشكاله المتعددة، وصراع الحضارات، والفكر المتطرف، وتحديث المجتمع العربي الإسلامي أن تجابه هذه التحديات وتحتويها لتطرح رؤيتها تجاه القضايا المصيرية"، وعن الحاجة إلى فكر إصلاحي متنور، أشار جواد إلى أن الحاجة ملحة اليوم إلى فكر إسلامي متنور، تتبناه مؤسسات فكرية إسلامية مستقلة، تسهم في وضع نظم دينية معرفية، تستثمر تجربة الماضي في فهم الحاضر وبناء المستقبل.

من جهته قال حفيد الكواكبي القاضي سعد زغلول الكواكبي (سورية) ضمن الجلسة الافتتاحية: "لست أدري بأي لسان أشكركم، أبلسان العرب والمسلمين ودعاة الحرية في العالم أجمع وفي مجتمعنا العربي على الأخص الذي يستهدفه ظلم الاستبداد والسيطرة، أم بلسان أسرة عبد الرحمن الكواكبي التي أمثلها أنا كبير بنيه الأحياء؟"، منوهاً بأن إقامة الندوة في فكر الكواكبي في عمان لها دلالتها فقد خشي كثيرون من إحياء هذه الذكرى (مئوية الراحل الكواكبي) في بلاد أخرى غير عمان الأردن "خشية من إثارة المستبد ونقمته."

انتظمت بعد ذلك فعاليات جلسات الندوة البحثية في اليوم الأول، حيث بدأت بورقة سعد زغلول الكواكبي بعنوان: "جوانب من السيرة الذاتية للكواكبي"، استعرضت الورقة جنسية الكواكبي -التي اختلط على كثير من الكتاب أمر تحديدها- وأسرته وهجرتها إلى حلب وسيرة حياته من الثانية والعشرين من عمره حين عين محرراً في جريدة الفرات ثم تركها والتفت إلى إصدار صحف باسمه ثم نضاله في حلب وكتبه ومقالاته وهجرته إلى مصر واتصال الخديوي عباس به وخلافه معه، ولاحقاً خلافه مع الخديوي عباس "شرب القهوة في المقهى بعد عودته من مقابلة الخديوي، فشعر بألم في أحشائه، فقال لصديقه الشيخ عبد القادر الدباغ الحلبي: لقد سمموني يا عبد القادر." ونوه حفيد الكواكبي إلى أن "طبائع الاستبداد" و"أم القرى" ليسا كتابيه الوحيدين وأن له "صحائف قريش"، و"العظمة لله"، و"كتاب الأنساب"، و"ماذا أصابنا وكيف السلامة"، و"تجار الرقيق."

أما هاشم الفالوقي الذي قرأ ورقة المدير العام للإيسيسكو عبد العزيز التويجري، بعنوان: رؤية الإيسيسكو إلى إصلاح الأمة في العصر الحديث، حيث جاء فيها أن حركات النهضة والإصلاح التي قامت في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر مهما تعددت انطلاقاتها الجغرافية، قد هدفت إلى تصحيح العقيدة وفتح باب الاجتهاد وبعث اللغة والنهوض بالأمة. وأكدت الورقة على أن حركة الإصلاح عند الكواكبي وكوكبة الرواد المعاصرين له قد سارت في تحقيق الإصلاح على مستويات رئيسة ثلاثة هي: الإصلاح السياسي والإصلاح الديني والإصلاح الاجتماعي، حيث يعد الكواكبي الرائد الأول في وضع تصور نظري جامع للتضامن الإسلامي في العصر الحديث من خلال كتابه "أم القرى" الذي شخص فيه حالة التخلف التي أصابت الأمة.

أما زكي الميلاد، مدير تحرير مجلة الكلمة، فصنفت ورقته: "الفكر الإصلاحي عند الشيخ عبد الرحمن الكواكبي: تطور الفكر الإصلاحي عند الكواكبي" إلى مرحلتين أساسيتين: المرحلة الأولى في حلب، والمرحلة الثانية في القاهرة، وحاولت الورقة الوقوف على أفكار الكواكبي في هاتين المرحلتين والتنبيه على عدة أمور منها: أن الكواكبي لم يكن متأثراً في تكوين أفكاره الرئيسة بالسيد جمال الدين الأفغاني أو الشيخ محمد عبده، وأن الأفكار الإصلاحية التي بشر بها الكواكبي كانت على قدر عال من الأهمية وإن تراجعت تأثيراتها المفترضة نسبياً في ظل هيمنة الأفغاني ومحمد عبده على فكر حركة الإصلاح الإسلامي، وأن الكواكبي مثّل حالة وسطية بين الأفغاني ومحمد عبده. كما درست الورقة التأثير الذي تركه كتابه "طبائع الاستبداد" على الحركة الدستورية في إيران في القرن العشرين (1905-1911).

وشارك أسعد السحمراني، الأستاذ في جامعة الإمام الأوزاعي بلبنان، بورقة عنوانها: "الدين والإصلاح في فكر عبد الرحمن الكواكبي"، أكّد فيها على أن الكواكبي بدأ مشروعه الإصلاحي بتشخيص الداء،

فوجد أن الاستبداد آفة أصابت كل شيء، وأن الدواء الناجع له هو العلم والدين، لأ مـا يقـودان إلى عبادة الله الواحد والخضوع له مع رفض التذلل والخضوع لأي مخلوق، وعنده أن نشر الجبرية التي تـرى التسليم بالأمر الواقع هي من الأمراض كذلك، ومنها أيضاً نشر روح الانقسام والمذهبية وثقافة الاهتمام بالشكليات دون الخوض في الجوهر. ويحارب الكواكبي تلك الفئة المستبدة التي تتخذ الدين آلة لأهوائهـا ويجيره لخدمة مصالحها وتدخل فيه ما ليس منه. كما صنفت ورقته عناوين مشروع الكواكبي الإصلاحية ومنها تأكيده على سماحة الإسلام واعتماده على العمل المؤسسي وهجر السلبية والعمل على إنماء ا تمع وتطوره وتأكيده على أهمية الوحدة الوطنية على أسس العدل والاحترام بين المسلمين وغير المسلمين.

أحمد الشوابكة، عميد كلية ا تمع الإسلامي في الأردن، ناقشت ورقته، وعنوا ـا: "رؤيـة الكـواكبي للإصلاح السياسي وموقفه من الخلافة العثمانية"، الظروف السياسية التي أحاطت بالمرحلة التاريخية الـتي عاشها الكواكبي وبين مجمل الأفكار التي عرضها الكواكبي وعناصر رؤيته السياسية في كتابيه الهـامين: "طبائع الاستبداد" و"أم القرى"، ولا سيما ما يراه بخصوص الأوضاع السياسية العامة عربياً وإسلامياً، وأن الغالب على هذه الأنظمة هو الحكم الفردي الاستبدادي، وما يعكسه على كافة الأوضـاع الأخـرى اقتصادياً وفكرياً واجتماعياً من مظاهر التخلف والانحطاط. وأضاف: لقد أسقط الكواكبي عناصر رؤيته هذه على طبيعة الحكم العثماني، مؤكداً أنه عنوان للحكم الفردي الاسـتبدادي، وأن العثمـانيين هـم المسؤولون عما حلّ بالأمة من مصائب وأخطار، مجرداً إياهم من أي سند شرعي أو قانوني.

كما قدم محمد جمال طحان، المدير الإداري لجمعية العاديات في سورية، ورقـة بعنـوان: "أسـس الإصلاح الديني والسياسي عند الكواكبي"، درس فيها الأسس التي اتكأ عليها الكـواكبي في مشـروعه الإصلاحي، وأبرزها تأكيده على أن الفطرة التي أودعها الله في الإنسان وهي إذعانه الفكري للقوة الغالبية هي التي تمنح الإنسان التوازن الذي يبعده عن إضرار غيره طمعاً في منفعة ذاتية، وأن الكواكبي يـرى أن الأديان السماوية كلها كانت في بدايتها تبث النظام والنشاط و دي إلى سعادة الدارين، وأنه يـرى أن الإصلاح الديني الشامل هو الطريق إلى الإصلاح السياسي. كما أكد على حاجة ا تمع العربي إلى ثورة، وأن الدين هو حامل هذه الثورة، كما أن الكواكبي ميز بين المسلمين والإسلام والإسلامية الـتي عـدها المنهج المشتق من الإسلام. كما حاول تعزيز انتمائية القومي والإسلامي من خلال سياسة عربية وجامعة إسلامية يتولاها خليفة عربي.

عقدت في اليوم الثاني من أعمال الندوة ثلاث جلسات، بدأت بورقة مصطفى العساف، دائرة الإفتـاء العام بالأردن، التي بعنوان: "السمات التاريخية للعالم وواقع الأمة العربية الإسلامية وانعكاسـا ا علـى شخصية الكواكبي ورؤيته الإصلاحية"، تناولت الورقة السمات الأساسية للمرحلة التاريخية التي ظهر فيها

عبد الرحمن الكواكبي وأبرزها ظهور الفكر القومي وتشكيل الدولة القومية على أساسه، والتوسع الاستعماري الأوروبي في الوطن العربي واليقظة الفكرية العربية التي حمل لواءها المثقفون والمفكرون العرب وفي طليعتهم مفكرو بلاد الشام وعلى رأسهم عبد الرحمن الكواكبي. كما عرضت الورقة موقف الكواكبي من الاستبداد وسلطت الضوء على نظرية الإسلام التي بقيت الإطار العام للمرجعية النظرية لدى الكواكبي.

محمد قجة، رئيس جمعية العاديات بسورية، قدم ورقة بعنوان: "الإصلاح الاجتماعي التربوي عند الكواكبي"، أكد فيها على أن عبد الرحمن الكواكبي يعد من أعلام الحركة الإصلاحية في القرن التاسع عشر، حيث برزت أفكاره مشعلاً يضيء للسائرين في دربه طريق الخلاص والإصلاح والنهضة. وتطرقت الورقة إلى بيان أسباب الجهل والتخلف وكيف أن الكواكبي يردها إلى أسباب دينية وسياسية وأخلاقية، كما عرضت الورقة لآراء الكواكبي في التربية وما أوضحه من الأثر السيئ للاستبداد في كل ما له علاقة به فيحول الدين إلى استلاب ويمنع تداول العلم ويفسد الأخلاق والعلاقات الإنسانية، كما أبرزت ورقته معالجة الكواكبي لوضع المرأة والاهتمام بها من حيث التعليم والعمل.

ناقش محمد عبد الجبار، باحث إسلامي عراقي مقيم في بريطانيا، في ورقته: "عبد الرحمن الكواكبي - مصلح إسلامي أم داعية قومي عروبي علماني"، دعاوى بعض الباحثين في كون المفكر الإسلامي الإصلاحي عبد الرحمن الكواكبي مبشراً بالفكرة القومية العربية العلمانية الاشتراكية. وبحث أيضاً عن الأسباب الكامنة وراء هذه الدعاوى التي يكمن بعضها في شعور هؤلاء في العثور على نسب إسلامي لأفكارهم العلمانية التي ثبت غربتها عن البيئة العربية الإسلامية؛ الأمر الذي أدى إلى انحسار الأفكار العلمانية في العالم العربي وخاصة بعد نكسة حزيران 1967، وفي معرض هذه الدعاوى يقرر الباحث أن تصنيف أي مفكر يجب أن يكون بالعودة إلى مرجعيته الفكرية وإلى الأهداف التي كان يسعى إلى تحقيقها فضلاً عن المضمون المعرفي لأفكاره. ورأى الباحث أن مضمون كتابات الكواكبي كان مضموناً إسلامياً لا جدال فيه.

وشاركت سهيلة الريماوي، أستاذة التاريخ في الجامعة الأردنية، بورقة عنوانها: "خصائص واقع العالم والأمة في القرن التاسع عشر وانعكاساته على شخصية الكواكبي ورؤيته الإصلاحية." أشارت إلى أن ثلاث حركات تاريخية ضخمة تفاعلت في شخصية الكواكبي ورؤيته الإصلاحية وهي حركة اليقظة العربية الناشئة، وحركة الرأسمالية الأوروبية الصاعدة، وحركة محاولة إصلاح الدولة العثمانية وتقويتها سيطرتها على ممتلكاتها ومنها البلاد العربية، واستعرضت الورقة كتابي "طبائع الاستبداد" و"أم القرى" حيث رأت أنهما يشكلان تعبيراً متكاملاً عن فكر سياسي متماسك المقدمات والنتائج. ورأت أن

الكواكبي مفكر عقائدي وأن أفكاره تجاه الإنسان وا تمع وحركة التاريخ أفكار دينية إسـلامية قوميـة عربية متفاعلة بالعلم.

وقدم جمعة شيخة، الأستاذ في جامعة تونس، ورقة بعنوان: "الكواكبي والمغرب العربي: تأثراً وتأثيراً." حيث بينت الدراسة جوانب التأثر والتأثير بين حركة الكواكبي التي تعد الوريث الشرعي لحركة الإصلاح في المشرق وبين حركة المدرسة التونسية الإصلاحية التي ظهرت جريد ا (الرائد التونسي) قبل (العـروة الوثقى) و(المنار)، وطبع كتاب زعيمها (خير الدين التونسي) الموسوم ب (أقوم المسالك) قبـل كتـابي الكواكبي (أم القرى) و(طبائع الاستبداد). كما ناقشت الورقة كيف أن الكواكبي اطلع على ما يدور في الأيالة التونسية من حركة إصلاحية عن طريق المنشورات والكتب والاتصال ببعض رموزها في أواخـر القرن التاسع عشر في الأستانة ومصر. والدور الإصلاحي الذي مثّله الكواكبي كطبيب اجتماعي هو عينه الدور الإصلاحي الذي قامت به المدرسة الإصلاحية في تونس، وأيضاً العبور من الشـرق إلى الغـرب، حيث ارتبط الكواكبي بالشيخ عبد العزيز الثعالبي بصداقة متينة، وتأثر الثعالبي بأفكار الكواكبي أثناء عودته إلى تونس وأصبح من دعاة قيام مجتمع مدني له جمعيات علمية وثقافية هادفة.

وكشف بحث بسام البطوش (جامعة الزرقاء الأهلية في الأردن)، بعنوان: "الخطاب الاجتماعي عنـد فكر الكواكبي"، عن معالم الخطاب الاجتماعي في فكر الكواكبي وذلك بالاعتماد على الأعمال الفكرية المنشورة للكواكبي، ومن خلال دراسة الآراء الاجتماعية التي انطوت عليها كتاباته وتحليلها ونقدها، كما اجتهد البطوش في عرض ما توصل إليه من معلومات في محاور أربعة هي: البحث عن أسباب التخلـف وأسس التقدم، والأخلاق، والمرأة، والعدالة الاجتماعية، كما سعى الدكتور البطوش إلى الوقوف علـى الرؤية الاجتماعية للكواكبي وتحديد المرجعية الفكرية التي احتكمت لها هذه الرؤية.

وشارك في الجلسة الثالثة الدكتور مصطفى منجود (أستاذ في جامعة القاهرة) بورقة عنوا ا: "العلاقـة بين الاستبداد والأمن في فكر الكواكبي." حيث حاول الإجابة عن عدة أسئلة أساسية مثل: مـا طبيعـة العلاقة بين الاستبداد والأمن في فكر الكواكبي؟ وما هي اتجاهات هذه العلاقة ومسارا ا وما هي العوامل المؤثرة إيجاباً أو سلباً في هذه العلاقة؟ وهل تقبل طبيعة مفهومي الاستبداد والأمـن في فكـر الكـواكبي المسارات المطلقة للعلاقة بينهما؟ وما هي المنظومة القيمية التي يستند إليها الاستبداد في تحديـد علاقتـه بالأمن للفرد أو الجماعة أو الأمة؟ وبالمقابل ما هي المنظومة القيمية التي يخترقها الاستبداد في ديده لأمن هؤلاء وتقويضه، وأخيراً أين دور الأمة في علاقة الاستبداد بالأمن وما طبيعة الدور؟ وكيف يمكن فهـم النموذج الإصلاحي للكواكبي من خلال مفهومي الاستبداد والأمن والعلاقة بينهما؟

ورأى محمد الأحمد، باحث إسلامي من الأردن، في ورقته: "الإصلاح السياسي والوطني في جهود الكواكبي محور إصلاح الدولة العثمانية"، أن الكواكبي في دعوته الإصلاحية قد كان متأثراً بالثقافة والفكر الغربي، وأخذ عن مفكرين غربيين أمثال الإيطالي الفييري فيتوريا، وجان جاك روسو ومونتسكيو وغيرهم، وأفاده تعلمه اللغة التركية في قراءة الكتب التركية المترجمة. ونادى الكواكبي بفصل الدين عن الدولة، وقامت دعوته إلى الخلافة العربية على اعتبار العرب الأحق بالخلافة من غيرهم من أبناء الأمة الإسلامية، ونادى بأن تكون السلطة السياسية في حاكم لا دخل له بالخلافة، وأرجع الكواكبي الخلل السياسي القائم في الدولة العثمانية إلى أسباب كثيرة تتمحور حول نقاط رئيسة هي: القوانين والإدارة والموظفون والمسؤولون والمحكومون.

وقدم عبد العزيز عوض أستاذ التاريخ في جامعة اليرموك بالأردن، ورقة بعنوان: "الإصلاح الديني والوطني في جهود عبد الرحمن الكواكبي"، توصل فيها الدكتور عوض إلى أن الكواكبي قد جمع في شخصه بين مختلف التيارات السياسية والفكرية المعاصرة، حيث كان دائماً محباً لوطنه بعيداً عن التعصب وكتب عن أسباب التفكك والضعف الإسلامي وتجلى ذلك في كتابه "أم القرى"، وقال: "أما كتاب الكواكبي (طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد) فيتضمن مجموعة من المقالات التي نشرها في الصحف المصرية، ويبدو الكواكبي في هذا الكتاب متأثراً ببعض الأعمال المترجمة إلى اللغة العربية."

عقدت الجلسة الأخيرة في اليوم الثالث من الندوة، قدمت سعاد جروس (إعلامية من سورية) في هذه الجلسة ورقة بعنوان: "الكواكبي المفكر الحاضر الغائب." سعت جروس في ورقتها إلى طرح سؤال أمام المفكرين والمهتمين بالمفكر الإصلاحي عبد الرحمن الكواكبي عن أسباب غياب صاحب "طبائع الاستبداد" عن الثقافة والحياة الشبابية؟ وعدم تمثل شخصيته الحيوية والمتحمسة كنموذج للشباب العربي الملتزم بقضايا أمته؟ ولماذا تقتصر معرفة غالبية الشباب اليوم على معلومات عامة، تتمحور حول تعريف شديد الاختزال للكواكبي؟ حيث ساهمت المناهج الدراسية في تعميمه وتثبيته في أذهان الأجيال المتعاقبة! مما أتى على ملامحه الأخرى المتعلقة بنشاطه العام والدور المهم الذي لعبه صحفياً ومحامياً.

من جهته استند عباس معارز، محاضر في جامعة القادسية في العراق، في بحثه: "حركة الإصلاح من النظام إلى الانتظام: مدخل معرفي قرآني"، إلى إسناد النهج الإصلاحي بقرائنه التي وردت في القرآن الكريم لافتاً إلى أن المرجعية الأصلية لفعل الإصلاح هي القرآن الكريم الذي بين أن الإنسان، هو وسيلة الله وسببه لتحقيق الإصلاح، وأن الإصلاح حتم كوني لا بد من تحققه وحدوثه وحداثته على مر العصور.

وأبرز محمد المنوفي، أستاذ أصول التربية في جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ، في بحثه: "فلسفة الكواكبي التربوية لمواجهة الاستبداد"، مشدداً على "دور التربية الفاعل في مواجهة ظاهرة الاستبداد السياسي التي

أدت إلى تراجع أمتنا الحضاري." ولفت الباحث إلى رؤية الكواكبي القائمة على أن التصدي لظاهرة الاستبداد السياسي ليست مسؤولية فئة معينة من المجتمع، وذلك لأنها ظاهرة اجتماعية سلوكية بالغة التعقيد ومن هنا جاء اهتمام فكر الكواكبي بالتربية.

وقد تمخضت مداولات الندوة عن عدد من التوصيات كان منها ضرورة الربط بين الحركات الإصلاحية في المشرق وفي المغرب والدعوة إلى قراءة الفكر العربي الحديث قراءة منصفة للرواد ومحاولة فهمهم فهماً نابعاً من ظروف مرحلتهم، وكذلك العمل على ترجمة أعمال الكواكبي إلى اللغات الحية، وأن تنشر أعماله على الشبكة الدولية (الإنترنت)، وأوصت الندوة بضرورة اهتمام المناهج التربوية بالرواد والمصلحين وذلك باستحداث باب في كتب التاريخ عن حركاتهم، وكذلك ضرورة تقريب أعلام الإصلاح إلى عقول الأجيال الجديدة من خلال إبراز دور المصلح ونشاطه خلال مرحلة الشباب، ووجهت الندوة نداء إلى وزارات الثقافة في البلدان العربية والإسلامية بضرورة إدخال سيرة المصلحين المسلمين ضمن التراث الإنساني بشكل عام والتعريف بهم في المؤسسات الدولية، كما وجهت الندوة نداء إلى مفكري الأمة بضرورة الابتعاد عن القضايا الخلافية والتركيز على إشاعة الفكر الإصلاحي مقابل الأفكار الأخرى الجانحة عن الوسطية.

ومن الجدير بالذكر أنه يجري العمل حالياً على إخراج أعمال الندوة في كتاب يتضمن بحوث الندوة والتعقيبات التي قدمت حولها وتوصيات الندوة.

التربية من أجل السلام والعدالة في ضوء أحداث 11 سبتمبر

جامعة كامبردج، المملكة المتحدة: 19-20 أكتوبر 2002

شيخ عبد المعبود*

عقدت هذه الندوة في كلية هامرتون بجامعة كامبردج في المملكة المتحدة، وقد نظمتها الأكاديمية الإسلامية في كامبردج بالتعاون مع كلية التربية بجامعة كامبردج. وحضرها ثلاثة وثلاثون مشاركاً من أساتذة الجامعات، وموظفي التعليم، والمدرسين، والقادة الدينيين من الديانات السماوية الثلاث: الإسلام والمسيحية واليهودية.

مع اية الحرب الباردة ظهرت موجة من التفاؤل بأن البشرية ستتجه إلى الحلول السلمية، وحسم ال اعات قد تحدث، بالمفاوضات القائمة على المساواة والاحترام؛ كان تطور الأحداث في جنوب إفريقيا يشير إلى هذا الاعتقاد. ولكن هذه الآمال أُحبطت؛ إذ أطلق العنان لصراعات عنيفة وأصبح استخدام القوة منتشراً في دول كثيرة منها أمريكا الجنوبية والوسطى، ومنطقة جنوب الصحراء الإفريقية، والبوسنة، والشرق الأوسط، وإندونيسيا.

وجاءت أحداث الحادي عشر من سبتمبر لتغير مجرى الخلافات ومواقع استخدام القوة. فأصبحت دول الغرب الآمنة مهددة بعمليات إرهابية قاسية، وكان رد الفعل سريعاً وشاملاً. ولكن الأسوأ من ذلك أن هذه العمليات الإرهابية نسبت إلى الإسلام، واعتبر كثير من المعلقين أن هذه الأحداث مجرد أمثلة على أن الدين هو مصدر الصراع والانقسام والحرب، وهو اعتقاد خاطئ؛ فأغلب المسلمين يكرهون قتل الأبرياء في أي مكان، والإسلام يشارك كل الأديان الأساسية في تعاليمه للسلام والعدالة. وعلى أية حال فقد تم تجاهل الأسباب المعقدة وصور المظالم العديدة التي ربما أدى إلى هذه الأحداث.

وفي هذه الأجواء جاء انعقاد هذه الندوة. لتناقش التعاليم الدينية الخاصة بعلاقات البشر القائمة على السلام واقتراح الوسائل التربوية لتعليم الناشئة الطرق المؤدية للسلام، ولتثقيفهم إعلامياً ليتمكنوا من التقييم الواعي لما ينشره الإعلام.

---

* دكتوراه في التربية ومدير الأكاديمية الإسلامية في أكسفورد/ بريطانيا ورئيس تحرير مجلة Islamic Education Quarterly

قدم إبراهيم هيويت، مدير مدرسة الأقصى في ليستر، ورقة جاء فيها أن التربية من أجل السلام والعدالة يجب أن تعترف أولاً بأن هناك ظلم قائم، وأن السلام لا يمكن أن يكون بدون عدالة. ويقول هيويت أن ا ال واسع لتبادل الاحترام بين معتنقي الديانات المختلفة، لكن الواقع غير ذلك، وضرب مثلاً بالولايات المتحدة التي يعتبرها منافقة -في حر ا ضد الإرهاب- لأ ا تساند الإرهاب الإسرائيلي في فلسطين المحتلة وتساند الطغاة الذين يخدمون مصالحها حول العالم.

وبين محمد إبراهيم، رئيس قسم التربية الدينية في مدرسة ساوثجيت الثانوية في لندن، في ورقته أن أي تحليل منطقي لا يمكن أن يبرر ما حدث في الحادي عشر من سبتمبر. وأكد أن جهل الصحافة أدى إلى ازدياد الإسلاموفوبيا، فعامة الناس الذين يتأثرون بالصحافة لهم فهم مشوه عن الإسلام، والصحافة نادراً ما تتيح الفرصة لتعديل هذا الفهم الخاطئ. وضرب مثلاً بالذين نفذوا أحداث الحادي عشر من سبتمبر وقيل إن لهم صديقات ويرتادون الحانات ويشربون الخمور ...الخ، مع العلم بأن الجميع يعلم أن التمسك بالدين يتناقض من هذه الأفعال. ومع ذلك أُلقِي اللوم على المتطرفين الإسلاميين واعتبروا العدو الأول للعالم المتقدم. صحيح أن أمريكا لها كل الحق في الدفاع عن نفسها ولكنها يجب أن تواجه الأسباب المؤدية إلى كراهية الشعوب الأخرى لها، أما معالجة الشر بالشر، فإنه لن يؤدي إلاّ إلى ازدياد الكراهية وانتشارها.

وقال داوود روزر أوين وهو صحفي ومدير جمعية المسلمين البريطانيين، يجب أن يؤسس سياق لفهم الإسلام والمسلمين؛ وللوصول إلى هذا الفهم يجب أن يغير الغرب سلوكياته تجاه الإسلام وطرق تعامله معه، وأن يصحب هذا التغيير الأمانة والصدق الذين يعتبران مهمين لنجاح دور التربية سواءً كانت عن طريق الإعلام أو عبر المؤسسات. ويقول إن الغرب لم يقدم الاحترام الواجب للمسلمين، وقلما يذكر فضل الحضارة الإسلامية، بل يقال إن الحضارة الرومانية ولدت من جديد في عصر النهضة ونمت حتى أنتجت الديمقراطية الغربية الحديثة، ويجب أن يتوقف الغرب عن هذه الأفعال ويقول الحقيقة.

سارة سمالي، مستشارة للتربية الدينية، قالت إن التربية تلعب دوراً مهماً في تمكين الناشئة من استيعاب مفاهيم الدين والسلام والعدالة. ولكن ا ال الذي يتم فيه التعلم -مثل الوقائع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في العالم الذي يعيشون فيه- يشكل أهمية أيضاً في تكوين وجهات نظرهم وإدراكهم. وقالت إن المسلمين يمكنهم أن يساهموا في إنتاج المناهج التربوية والزيارات المدرسية. ومع ذلك فإن المدارس جزء من ا تمع المحلي والعالمي، ولا نتوقع إن تقوم بكل الدور المطلوب من أجل السلام والعدالة في ضوء أحداث 11 سبتمبر.

وقال البروفيسور باركر جنك من جامعة ديربي إن المدارس الدينية تلعب دوراً مهماً في معارضة التمييز عن طريق الحوار بين الأديان، وتبادل البرامج للأساتذة والطلبة. وهذه المدارس لها دور في التقليل من التمييز والعنصرية.

وقد أظهرت مداولات الندوة عدداً من القضايا التي تحتاج إلى مزيد من الوعي وبذل الجهود الكافية في مجال التربية والإعلام والنشاط السياسي، وتعزيز الدراسات المنصفة والبحوث العلمية الموضوعية، ومن هذه القضايا:

1. ضرورة الانتباه إلى المعاملة الإعلامية غير المنصفة للإسلام والمسلمين. وقد قدم المشاركون الأدلة على ذلك من الصحافة الغربية والأدب الغربي، ويلقى اللوم أحياناً على المسلمين لأفعال لم يقوموا ا -كما شاهدنا في حالة التفجير في مدينة أوكلاهوما. ويلقى اللوم على كل ا تمع المسلم وعلى الإسلام إذا ما ارتكب شخص مسلم واحد أي فعل عنيف، ويصور الإعلام الإسلام على أنه الدين الذي يحدث الصراعات والإرهاب، مما يؤدي إلى ردود أفعال منحازة وعنيفة ضد المسلمين وتنامي عدم الثقة والتنافر الاجتماعي.
2. الحاجة إلى حوار متكافئ بين المسلمين وغيرهم لإيجاد علاقات مجتمعية جيدة، فالأقوياء غالباً ما تكون لهم اليد العليا في توجيه الحوار إلى مواقفهم.
3. الحاجة إلى تربية شاملة، تتجاوز التمسك بالصور النمطية، وتأخذ بالحسبان موقع الأقلية وحاجا ا من موقع الاحترام المتبادل وتحمل وجهات نظر الآخر ومحاولة فهمه.
4. تربية العدالة والسلام. يدرك المشاركون إدانة الإسلام للأعمال الإرهابية وأن السلام لا يتحقق ويدوم بدون عدالة. ولكنهم يؤكدون عبثية مواجهة الإرهاب بالإرهاب دون الوصول إلى جذور أسباب الإرهاب التي قد تكون في أغلب الأحيان نتيجة الظلم الشنيع على الأبرياء، ومثال ذلك ازدواجية المقاييس المتبعة على مستوى السياسات الدولية وخاصة في التعامل مع شعب فلسطين.
5. المحتوى البريطاني. ا تمع البريطاني مكون من مجموعة بشر من مختلف الثقافات والديانات والأعراف، وصلته بالإسلام قائمة منذ مئات السنين، ومع ذلك فإن الإسلام من أكثر الأديان الذي يساء فهمه في الغرب. وقد أشارت مداولات المشاركين إلى بعض الأسباب المؤدية إلى هذا الفهم الخاطئ، ومنها أسباب تاريخية وأكاديمية واستشراقية وإعلامية، وبعضها يتعلق بآثار الروح الاستعمارية، وتضارب، فضلاً عن مصالح الغرب الاجتماعية والسياسية والعوامل الدينية والإيديولوجية التي تعكس اعتبار الإسلام تحدياً للفلسفة العلمانية وخطراً على ا تمع العلماني

الحديث. كل ذلك ينعكس على المواد التعليمية والممارسات التربوية، مما يجعل التصدي لها أمراً صعباً، لكن لا بد منه.

6. ضرورة التمييز بين التراث والدين، حيث يجد غير المسلمين في الغرب غالباً صعوبة في التمييز بين ما هو ديني وما هو تراثي عند المسلمين، بل إن بعض المسلمين يصعب عليهم ذلك؛ فالمسلمون يصرون على عادات تراثية مثل نظام الزي على أساس شرعي. يتوقع الغرب من المسلمين مرونة أكثر لأ م بدون شيء من المرونة سيجدون أنفسهم معزولين عن ا تمع. يجب أن يبنوا تراثاً إسلامياً يناسب المسلمين في بريطانيا، تراثاً يضع جذوره على الأرض البريطانية.
7. تفاسير القرآن والحديث غالباً ما تكون تفاسير قديمة يصعب ربطها بالأوضاع الحالية. والمسلمون في الغرب يعيشون ظروفاً مخالفة لظروف المسلمين في الدول الإسلامية، مما يحتم إيجاد حلول شرعية تناسبهم وتتماشى مع القوانين غير المسلمة للبلاد التي يعيشون فيها والتي قد تنافي دينهم في كثير من الأحيان.

وحسب النهج المتبع في الأكاديمية الإسلامية وكلية التربية فقد تقرر أن يتم تحرير وثيقة تشتمل على أهداف الندوة والموضوعات الرئيسية التي نوقشت فيها وتوصيا ا. وسوف يجري تعميم هذه الوثيقة على المدارس وكليات التربية وقادة الدين البارزين وصانعي القرارات السياسية.

ندوة دولية حول قضايا الطفولة من منظور إسلامي

الرباط، المغرب: 29-31 أكتوبر 2002

جمال السعيدي*

عقدت هذه الندوة العالمية بالتعاون بين كل من المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) والمعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية، وذلك بفندق حسان مرديان بالرباط بالمملكة المغربية، من 22 إلى 24 شعبان 1423هـ الموافق29 إلى 31 أكتوبر 2002م.

استهدفت هذه الندوة تحقيق مجموعة من الأهداف: منها مناقشة وضعية الطفل في العالم الإسلامي، والتوعية بحقوق الطفل المسلم من وجهة نظر إسلامية، وتعزيز تبادل الرأي والخبرة حول قضايا الطفولة في العالم الإسلامي، وتأهيل الطفل للإسهام في البناء الحضاري والتنموي، وحماية الهوية الإسلامية للأطفال من تيارات الاستلاب والعولمة.

وشملت محاورها عدداً من القضايا: منها حقوق الطفل في الإسلام، والبناء النفسي والثقافي والحضاري للطفل المسلم، والطفل والتنمية الشاملة، والرعاية الصحية والاجتماعية والثقافية للأطفال المهمشين والمعاقين، ودور الإعلام في تنمية ثقافة الطفل، ومعاناة الطفولة في ظل مخاطر الحروب والصراعات، وسبل حماية الهوية الإسلامية للطفل المسلم في المهجر، وأدبيات الطفولة في التراث الإسلامي.

عرض في هذه الندوة خمسة تسعة وثلاثون بحثاً، في ثمان جلسات على مدى ثلاثة أيام.

افتتحت جلسة الافتتاح بكلمات من كل من محمد هاشم الفالوقي المدير العام المساعد لمنظمة إيسيسكو (نيابة عن عبد العزيز بن عثمان التويجري مديرها العام) ومحمد أحمد الشريف أمين جمعية الدعوة الإسلامية العالمية وعبد الحميد أبو سليمان رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي والطيب الشكيلي رئيس جامعة محمد الخامس، السويسي بالرباط (نيابة عن نجيب الزروالي وارثي، وزير التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي). وفيما يلي إشارات موجزة لبحوث الندوة.

أبرز محمد بن أحمد الصالح، أستاذ بكلية الشريعة بالرياض/السعودية، عناية الشريعة الإسلامية بالطفل في جميع مراحل نموه، وتنشئته تنشئة متكاملة تضمن له حياة مستقرة. وعزز المحاضر كلامه بما فعله

---

* دكتوراه دولة في الدراسات الإسلامية (تخصص علوم القرآن والتفسير) مهتم بالفكر الإسلامي وقضاياه، أستاذ مؤهل بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس -أكدال/الرباط- المغرب.

الرسول صلّى الله عليه وسلّم مع الأطفال وهو يداعبهم، ثم يرعاهم ويتعهدهم بالتربية والتوجيه الحسـن، ويوصي م خيراً.

و استعرض محمد عبد الله آل ناجي، مدير مركز البحوث التربوية بجامعة الملك خالد/السعودية، في بحثه بعنوان: "حقوق الطفل في الإسلام" مجموعة من الحقوق التي نص عليها الإسلام كثبوت النسـب والرضاعة واللعب والتربية والتعليم والعدل بين الأولاد. وبعد ذلك أبرز خصوصيات الإسلام في اهتمامه بالطفل.

وجاء بحث عادل محمد صالح أبو العلا، رئيس قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الملـك عبـد العزيز/السعودية، حول"حقوق الطفل من وجهة نظر إسلامية" مؤكدا أن الطفل حظي في ظل الإسـلام بم لة رفيعة، في رحاب والديه والأقربين وا تمع، وأشار إلى أن ميثاق الأمم المتحدة الذي صـدر سـنة 1990 لا يخرج في كلياته وجزئياته عما قرره الإسلام بشأن حقوق الطفل.

وتناول حسن بن خالد حسن سندي، أستاذ الحديث بجامعة الإمام/السعودية، في بحثه: "عناية السنة النبوية بحقوق الطفل" وأ ا كفلت له حقوقه التي تساعده على الحياة الفاضلة، وقد ركز المحاضر في عرضه على الجوانب التالية: حق الطفل في التربية العقلية والتربية النفسية والتربية الجسدية ورعاية حقوقه المالية.

وتحدث مبارك ربيع، أستاذ التعليم العالي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخـامس أكدال بالرباط/المغرب حول: "ملامح الأبعاد الثقافية للطفل في ا تمع المسلم" عن ولادة كـل إنسـان باستعدادات، ثم بين أن ا تمع يقوم بتنميتها، وأكد أن العوامل الخارجية تؤثر في الطفل ونموه وتربيتـه. ونبه إلى ضرورة تثقيف الوالدين حتى يتحملوا مسؤوليا م في تربية الأبناء تربية صالحة تحفظ لهم كرامتهم ومكانتهم في نفوس أبنائهم.

وتناول عبد الرزاق الحاج عبد الرحيم حسن، أستاذ بجامعة الملك فهد للبترول/السعودية "أدبيات الطفولة في التراث الإسلامي" مستعرضا نماذج من المؤلفات والكتب الموجهة للطفـل، ثم تحـدث عـن أساليب هذه الأدبيات كالحفظ والرواية. وختم عرضه بذكر نماذج من إبداعات الأطفال.

وعالج السالك ولد محمد المصطفى، أستاذ باحث بالمعهد الموريتاني للبحث العلمي/موريتانيا في بحثه: "أدبيات الطفولة في التراث الإسلامي" في خمسة محاور: لمحة عن أدب الصغار، والطفل في العصر

الحاضر، وأبرز معاناتهم المتنوعة، وموضوع الطفل في علاقته مع والده من خلال قصص الأنبياء في القرآن الكريم، والطفل في زمن الرسول صلى الله عليه وسلم، ونماذج من أدب الأطفال في موريتانيا.

وكان عرض عبد الرحيم مؤذن، أستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن طفيل بالقنيطرة/المغرب حول: "البطل في أدب الطفل المسلم" حيث تساءل فيه عن سبب عجز العقل العربي المسلم عن تقديم بطل معين، وقد أرجع أسباب ذلك إلى قسمين: أسباب تتعلق بالجانب المفهومي وأخرى تتعلق بغياب الألعاب الذهنية، والقصص المصورة، المتعلقة بالبطولة، وخلص إلى أن البطل المفقود هو الذي يكون قادرا على التفاعل ويحمل أسئلة وهواجس وآمال.

ثم عرض محمد عبد العزيز الجندي، عضو اللجنة الفنية الاستشارية للمجلس القـومي للطفولـة والأمومة/مصر، بحثا بعنوان: "منهج الإسلام في رعاية الطفولة " تطرق فيه إلى أن مشروع قانون الطفـل بمصر يتضمن اتفاقية الأمم المتحدة للطفولة مع مراعاة أحكام الشريعة الإسلامية، وأورد بعض النماذج من نصوص الدليل التي تتعلق بأحكام الطفل، مشيرا إلى واقع الأطفال اليوم ومعاناتهم.

وكان العرض التالي حول "إذن الطفل بالعلاج" قدمه قيس بن محمد آل الشيخ مبـارك، أسـتاذ الفقه المساعد بكلية التربية بجامعة الملك فيصل/السعودية، بين فيه أن الطفل يمر من ثلاث مراحل: ما قبل التمييز وما بعد التمييز والبلوغ، مؤكدا على أن الصغير لا يملك الإدراك الكامل للعلاج ومخاطره ومن ثم لا يملك إعطاء الإذن بعلاجه، لذلك شرع الإسلام نظام الولاية لرعاية القاصرين.

وجاء عرض عبد المجيد عبد القوي فرحان، مدير مستشـفى الأمـراض النفسـية والعصـبية بصنعاء/اليمن، بعنوان "الرعاية الصحية والاجتماعية والثقافية للأطفال المهمشين في اليمن مـن منظـور إسلامي" قدم فيه لمحة سريعة عن النمو السريع لسكان الجمهورية اليمنية، ثم استعرض وضـع الأطفـال المهمشين والمعاقين فيها، وقدم بعد ذلك حلولا لهذه الأوضاع من منظور إسلامي.

وركزت رجاء ناجي في بحثها "الحماية القانونية للأطفال المهمشين والحماية الشرعية والقانونية للأطفال المحرومين" على توفير الضمانات القانونية للأطفال في الظروف العادية والظروف غير العادية وذلك بالحد من تداعيات التمدن على حقوق الأطفال في العالم العربي الإسلامي، والتدخل باستعجال لتوفير كل ما يحتاجه الأطفال المحرومون والمهمشون.

وتحدث بوشعيب ذو الكيفل، رئيس قسم الدراسات بالوزارة المكلفة بأوضاع المـرأة ورعايـة الأسرة والطفولة/المغرب، بعنوان: "الرعاية الاجتماعية للأطفال المهمشين والمعاقين" عن حماية الطفـل في

وضعية صعبة، مبرزا دور المشرع المغربي في وضع نصوص قانونية تتضمن العديد من التدابير لضمان حماية متعددة الأوجه للأطفال المهمشين والمعاقين. كما أبرز دور منظمات المجتمع المدني، والدراسات التي أنجزها باحثون من أجل التحسيس بمعاناة الطفولة.

وقدم عثمان بن صلاح بن عبد المحسن العامر، عميد كلية المعلمين في حائل/السعودية، عرضا بعنوان "دور المنظمات الخيرية في تحقيق الأمن الثقافي للطفل المسلم في المهجر" أبرز فيه أن مفهوم الأمن الثقافي عند المنظمات الإسلامية بالمهجر يعتمد على عنصرين أساسين: الاعتزاز بالذات الثقافية الحضارية والحوار مع الثقافات المعاصرة، ولتحقيق الأمن الثقافي فإن المحاضر يرى أنه لابد من تحديد عدد من المقومات الفكرية والمادية. ثم قدم استراتيجية لدور المنظمات الخيرية في تحقيق الأمن الثقافي للطفل المسلم في المهجر.

وقدم بدر بن هلال اليحمدي، مدير مكتب تطوير المناهج بمركز السلطان قابوس للثقافة الإسلامية/سلطنة عمان، بحثا بعنوان: "التخطيط لأدب الطفل المسلم" ركز فيه على بيان اهتمام الإسلام بالطفل من خلال تنمية قدراته اللسانية، وأهمية الأدب النظيف في تربيته، واستثمار الأنواع الأدبية لتنمية مواهبه، بتزويده بقدر كاف من المحفوظات الأدبية وتربيته على حب القراءة الأدبية وتدريبه على الكتابة الأدبية وتنظيم المسابقات وتتويجها بالجوائز التحفيزية.

وكان العرض التالي حول:"إعداد أطفالنا للمستقبل" قدمته ليلى كرم الدين، رئيسة مركز دراسات الطفولة بالقاهرة/مصر، ألقت فيه تساؤلات تتعلق بسبل إعداد أطفالنا لمواجهة المستقبل. فعلى المدى القصير ترى أن نقوم بتوجيه الأسرة وبرامج الإعلام، وتوجيه المدرسين، أما على المدى الطويل، فإنها ترى أنه لابد من إعداد برامج للتربية الوالدية وتضمينها في مقررات الحصص الدراسية في المؤسسات التعليمية.

وجاء عرض موضوع: "القيم الثقافية في برامج الطفولة: مدخل إلى تفعيل الطاقة الحضارية للأمة" الذي قدمه عبد الحميد أبو سليمان رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ليوضح فيه أن تفعيل الطاقة الحضارية الإسلامية هو نهاية المطاف، ونبه إلى ضرورة تنمية العقل الناقد في الأمة، خصوصا ما يتعلق بكيفية تربية الطفل وتعليمه، وأكد على الربط بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني في الكلام معه.

ثم عرض أبو بكر دكوري، مستشار رئاسة الدولة للشؤون الإسلامية/بوركينافاسو، بحثاً بعنوان: "الحل الإسلامي لمعاناة الطفولة في ظل الحروب في الصراعات المسلحة بإفريقيا" بين فيه أن

احترام فطرة الإنسان يدفع إلى حماية الطفل وحقوقه، وإلا عرضه إلى كثير من الأضرار والمعاناة، وخاصة الأضرار التي تحصل بعد حدوث الصراعات الحربية، واختار إفريقيا نموذجاً تطبيقياً لبيان معاناة الأطفال أكثر من غيرهم، مؤكداً أن الحل الإسلامي لمشكلة الطفولة هو السبيل لحماية الأطفال وضمان حياة كريمة ومستقرة لهم.

وجاء بحث "الطفل الفلسطيني تحت الاحتلال الصهيوني" لواصف منصور، وزير مفوض بالسفارة الفلسطينية بالرباط، ليبرز معاناة الفلسطينيين عامة، والأطفال الفلسطينيين خاصة بصورة أثـرت علـى نفسيا م وسلوكهم، مركزا على واقعهم التعليمي والصحي المرير، بسبب الجرائم.

وجاء البحث الموالي بعنوان: "الإجراءات القانونية لحماية الأطفال أثناء ال اعات الدولية" وعرضه عبد اللطيف وهبي، اختصاصي القانون الدولي، الذي اعتبر أن الحديث عن الطفولة ممارسة عملية وليست نظرية تلقى وحسب، فالعالم اليوم يعرف عدة نزاعات. ولا يمكن اعتبار ما يحدث في فلسطين نزاعاً على أرض مشتركة؛ لأن إسرائيل استولت على أرض فلسطين. وبناء على ذلك فما يحدث في هذه المنطقة يعتبر فوق النـزاع والمنازعات الدولية.

وبين أحمد بن عبد العزيز الحليبي، أستاذ بكلية التربية بجامعة الملك فيصل/السعودية، في العـرض الذي قدمه حول: "الإعلام الحالي وثقافة الطفل المسلم أهمية الإعلام في التأثير على الطفل، وأكد علـى وجوب استثمار الإعلام بوسائله المختلفة لتوجيه ثقافة الطفل، لما يقدمه هذا الإعلام من وظائف تربويـة وثقافية، مع الاحتراز من أضراره التي تتمثل في تغريب شخصية الطفل وشل حركاته، ودعا المحاضـر في ختام عرضه على ضرورة نقد الإعلام الخاص بالطفل في ظل ميثاق الشرف الإعلامي.

أما ورقة محمد يتيم، أستاذ باحث ورئيس تحرير جريدة التجديد المغربية/الرباط، فقد عرضـها بالنيابة حسن السرات، أستاذ باحث وسكرتير التحرير لجريدة التجديد، وكانت حول "الإعلام الإسلامي أي دور في تنمية ثقافة الطفل المسلم وحمايته من تيارات الاستلاب والعولمة" وتناول فيه أهميـة الإعـلام بصفة عامة والإعلام المرئي بصفة خاصة، وأنه أصبح من أكثر الوسائل تأثيراً في الحيـاة، ثم تطـرق إلى ثقافة الطفل العربي المسلم في ضوء واقع الإعلام العربي الإسلامي، مبينا النتائج السلبية علـى المردوديـة التربوية لدى الطفل، ثم تحدث عن الإعلام العربي الإسلامي بين ثقافة الكلمة وثقافة الصورة، فأبرز أهمية الكلمة معللا ذلك بأ ا تعين الطفل على حسن التعامل المادة المقروءة.

أشار محمود بن محمد كسناوي، عميد كلية التربية بجامعة أم القرى/السعودية في بحثه بعنوان: "دور الإعلام في تنمية ثقافة الطفل" إلى هيمنة الغرب على الإعلام مما أدى إلى طمس الهوية الإسلامية

لدى كثير من النخب الفكرية في البلاد الإسلامية، ثم بين دور برامج التلفاز المستندة إلى المرجعية الإسلامية، في تنمية ثقافة الطفل وحمايته من الانحرافات الثقافية، وذلك من خلال استثمار الإعلام بوسائله المختلفة لخدمة الطفل وتنمية قدراته دون أن يقع في الاستلاب الثقافي الغربي.

وكان عرض ميمون الأزماني، محرر بجريدة العلم المغربية/الرباط حول "قضايا الطفولة في الإعلام: انعكاس لأزمة القيم في ا تمع" الذي أشار فيه إلى أن موضوع الطفل يندرج تحت مشكلات عميقة على كافة المستويات، وبين أن 40% من الساكنة يعانون من الفقر، مما نتج عنه تطرف وانحراف الأطفال في سلوكهم، وخروجهم العمل واستغلالهم من قِبل المشغلين. كما أبرز المحاضر معاناة الأطفال النفسية والاجتماعية بسبب فقدا م الرعاية الأبوية، مما زاد الأمر سوءاً، وجعلهم يعيشون مشردين، ويستغلون جسدياً وجنسياً.

وعرض صالح خليل أبو أصبع، عميد كلية الآداب والفنون في جامعة فيلادلفيا في الأردن، بحثـاً بعنوان: "التلفزيون وتأثيره في حياة الأطفال وثقافتهم" أشار فيه إلى أن الدراسات الميدانيـة أثبتـت أن الطفل يقضي أوقاتا كثيرة أما التلفاز أكثر من مكوثه في المدرسة أو مع والديه، ونتج عن ذلك تبلّد الحس لكثرة التلقي بدون تمييز، وانعدام روح المبادرة، والعنف، إضافة إلى التأثيرات السلبية للتلفاز على أجهز م العصبية والبصرية.

وقدم محمد دياب موسى، المستشار التربوي لحاكم الشارقة/الإمارات العربيـة المتحـدة ورقـة بعنوان: "برامج الأطفال: تنوع، ثراء، ريادة تلفزيون الشارقة نموذجا" وبين أن التلفاز يعد مـن أقـوى أجهزة الإعلام تأثيرا على الطفل، خاصة ما يتعلق بالعنف في السلوك، ثم عرض تميز الشارقة في برامجهـا التلفزية، منوهاً بدورها وتأثيرها الإيجابي المتنوع على سلوك الطفل؛ لاعتماد هذه التجربة علـى مبـادئ الإسلام، وإشراك الطفل في البرامج أخذا وعطاء.

وأكّد هادي نعمان الهيتي، أستاذ الاتصال والصحافة في كلية الإعلام بجامعة بغداد/العراق، في بحثه حول: "هل يحتاج الأطفال المسلمون في العالم إلى مجلة ثقافية دولية؟" على ضرورة العناية بإصدار مجلة ثقافية عالمية الأطفال، مبرزا أ ا تكسب الطفل القدرة على تنمية التفكير العلمي وترسم له الاتجاه الصحيح في مسار حياته، من ذلك تفقيهه في الدين، وتكوين الضمير الخلقي لديه، وإنماء الشعور بالمسؤولية عنده، وتعريفه بواقعه المعاصر، وتعليمه كيف يمارس النقد والنقد الذاتي.

وعالجت منى عبد الفتاح يونس، رئيسة القسم الاجتماعي بشبكة إسلام أون لايـن، موضـوعاً بعنوان: "مشكلات الطفل في العالم الإسلامي من خلال الأنترنيت" ركزت فيه على دراسة تحليلية شملت

700 مشكلة تربوية، وردت على موقع إسلام أون لاين وهي عبارة عن أسئلة حول مشاكل الأطفال بمختلف أعمارهم، خلال سنة ونصف.

وقد أغنى النقاش الذي كان يدور في ـاية كل جلسة موضوعات البحوث، واحتوت التساؤلات والتعقيبات على توضيحات وإضافات قيمة.

واختتمت أعمال الندوة برئاسة عبد العزيز بن عثمان التويجري المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) شكر فيها المشاركين والمنظمين ورجال الصحافة والإعلام، وبعد ذلك أخذ الكلمة نجيب الغياثي مدير مديرية الثقافة والاتصال بمنظمة الإيسيسكو لتلاوة مشروع إعلان الرباط حول قضايا الطفل من منظور إسلامي، ثم صادق المشاركون عليه بعد مناقشته.

وقد جاء في هذا الإعلان دعوة إلى بناء إسلامي لعالم جديد بالأطفال تتوافر فيه التنشئة السـوية لجميع الأطفال، ودعوة الحكومات وكافة الهيئات والمنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام إلى المساهمة في ا هودات الدولية التي ترعى الطفولة بما لا يتعارض مع مبادئ الإسلام، مع بث ثقافة الطفل القانونيـة في أجهزة الإعلام المختلفة، وتكثيف الجهود في مجال العناية بالطفل المسلم المغترب، وإدانة الإبادة الوحشية اليومية التي يتعرض لها الأطفال في فلسطين على يد قوات الاحتلال الإسرائيلي، وحث الدول الإسـلامية على إدراج موضوع القضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي ضمن المقررات والـبرامج الدراسـية بالمؤسسات التعليمية والجامعية. و إصدار ملحق تكميلي لحقوق الطفل ضمن (الإعلان الإسلامي لحقوق الطفل) يبين خصوصيات الطفولة وأحقيتها في نيل حقوقها كاملة في الرعاية والعناية بحاجا ا المختلفـة، والإهابة بالمنظمات الإقليمية والدولية المختصة إلى تعزيز التعاون فيما بينها، ومد الدعم لتمكين الحكومات التي تعاني من الخصاص في العالم الإسلامي، من تطوير برامجها الوطنية الهادفة إلى تحسين الجوانب الصحية والثقافية والتربوية والاجتماعية للأطفال ا.

ندوة رؤية الإسلام للسلام والجهاد وحل الخلافات

مدينة واشنطن: 2 -3 نوفمبر 2002

زينب العلواني*

قامت بتنظيم هذه الندوة جمعية العلماء الاجتماعيين المسلمين بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، وفي ضيافة مركز التفاهم الإسلامي المسيحي بجامعة جورج تاون بواشنطن العاصمة.

واستهدفت الندوة تعميق الفهم الراهن لموقف الإسلام من قضايا السلام والعنف السياسي والصدامات المسلحة، من خلال قراءات نظرية وتطبيقية متنوعة في مجال الخبرة الاجتماعية والسياسية.

وتوزعت موضوعات الندوة في عدد من المحاور الندوة منها: معاني الجهاد بين الحرب والسلام في النصوص الإسلامية: دور التفاسير المختلفة وأثرها في الإطار الإجتماعي والسياسي، ومراجع تاريخية لنماذج الاتجاه الإيجابي للمسلمين نحو الآخر وتقبله مراجعة تاريخية، كيف يكون الدين أداة لحل الخلافات لا مصدراً لها، والجذور الدينية والتاريخية في الحرب والسلام، خبرة المسلمين التاريخية في مجال الانسجام والتسامح، وعلاقة الصراعات السياسية بالطبيعة الإنسانية وأسباب ظهور الإرهاب، مصادر ووسائل الفهم الخاطئ للإسلام في الغرب، ودور السلطة السياسية والاستعمار في إثارة الحروب والصراعات، وإمكانية وضع استراتيجيات لصنع السلام محلياً وإقليمياً ودولياً.

بدأت الندوة بجلسة افتتاحية قصيرة تحدث فيها كل من جمال برزنجي نائب رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي، و أحمد سعيد ولد باه رئيس إدراة ا لمس التنفيذي للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، وجون فول المدير المشارك لمركز التفاهم الإسلامي المسيحي في جامعة جورجتاون ولؤي صافي رئيس جمعية العلماء الاجتماعيين المسلمين. وتركزت كلمات الافتتاح على الترحيب بالمشاركين وشكر الباحثين الذي شاركوا في إعداد بحوث الندوة، وأهمية التداول حول موضوعات الندوة وتوقيت موعدها والتنويه بالتعاون الذي تم بين المؤسسات الأربع المشاركة في تنظيمها وتمويلها واستضافتها.

وتضمنت الجلسة الافتتاحية أيضاً محاضرة طه جابر العلواني رئيس جامعة العلوم الإسلامية والاجتماعية في ليزبرغ فيرجينيا ورئيس ا لمس الفقهي في أمريكا الشمالية، حول دلالات المفاهيم بين الرؤية الغربية والرؤية الإسلامية: الجهاد نموذجاً، تحدث فيها عن القيم الحاكمة: التوحيد والتزكية والعمران وانعكاسها على مفاهيم السلام والجهاد وبين أنّ إقامة السلام في الأرض "واجب إسلامي"

---

* باحثة في المعهد العالمي للفكر الإسلامي

لاستحالة تحقيق غايات الدين الإسلامي ومقاصده الداعية إلى عمران الكون ما لم يتحقق السلام، وأن السلام هو الأصل في علاقات الناس وأن الحروب أمر طارئ، لكن تحقيق السلام رهن بتوفير العدالة والحرية وإقرار حقوق الناس جميعاً. ثم بين أن للجهاد معان عميقة والمسلمون يفخرون ـذا المفهوم العظيم الذي لا يمكن لأي لفظ آخر تغطيتها، وبين المحاضر خطورة الغطرسة التي يمارسها المتكبرون على مكتسبات الحضارة الإنسانية اليوم، مقارناً بين فتوحات الصحابة للعراق حين حفظ المسلمون لأهل البلاد أرضهم وحقولهم ، وبين ما حدث ولا يزال يحدث في منطقة الخليج من تخريب.

ثم عرض في الندوة أربعة وثلاثون بحثاً في سبع جلسات وتضمنت كل جلسة مناقشات مهمة رافقتها توضيحات واستدراكات وتعليقات أغنت البحوث.

تناول سليمان نيانغ الأستاذ في قسم الدراسات الأفريقية في جامعة هاورد جانباً من معاني الجهاد في النصوص الإسلامية ومفاهيم الجهاد والحرب والسلام في النظام العالمي الجديد التي تعد تحديات تواجه هوية المسلم المعاصر، وتتحدى التفسيرات التراثية التي عرفت تلك المفاهيم.

وتحدث عمرو عبدالله، الأستاذ المتخصص في مجال "حل الخلافات" Conflict Resolution في جامعة جورج ميسن، عن الجذور الدينية والتاريخية للحرب والسلم، وأشار إلى أن دوائر الأبحاث القائمة على التحليل الصراعي في العلوم السياسية الغربية قد وضعت الدين مؤخراً كمصدر للصراعات السياسية وأن كثيراً من الباحثين الغربيين ينظرون إلى الإسلام بوصفه مصدراً للإرهاب. وبين الباحث ـافت هذا الموقف عبر عرض شيق لمثال معاصر للصراع بين بورندا وراوندا في أفريقيا وكيف مارس فيه المسلمون من القبيلتين موقفاً متميزاً من التسامح والتعاون ورفض المشاركة في الصراع الدموي، والعمل على التهدئة ولئم الجراحات.

وأوضح محمد أبو نمر الأستاذ في قسم"حل الخلافات" Conflict Resolution في الجامعة الأمريكية بواشنطن مصادر صناعة السلام في الأصول والتراث الإسلامي. ثم تعرض للآثار التي تركتها أحداث الحادي عشر من أيلول عام 2001م على صورة الإسلام والمسلمين. وبين طبيعة التحديات التي يواجهها العلماء والمفكرون عندما يقدمون الإسلام بوصفه ديناً للسلام أمام جمهور من غير المسلمين.

وتولّت أسماء أفصارالدين أستاذة الدراسات العربية والإسلامية في جامعة نوتردام، مراجعة وتقييم مفهوم الجهاد من خلال الخطاب الإسلامي وبينت أن حصر معاني الجهاد في "الصراع المسلح" لم يظهر إلا في أواخر القرن الثامن الهجري في بعض الأدبيات الفقهية، وقد يكون هذا النوع من الأدبيات سبباً في تشويش حقيقة الجهاد وغاياته. وأشارت إلى المعاني الأخرى للجهاد وأنعكاسها على تطور وعي الأمة الإسلامية السياسي والتاريخي في عصرها الأول.

وبين عماد الدين أحمد خبير الفلك ومدرس مادة الدين والعلم في جامعة ميرلاند مسؤولية المسلمين عن سوء فهم الإسلام في الغرب. ومع عدم إهمال دور الأسباب التاريخية التي شوهت صورة الإسلام في الغرب مثل الحروب الصليبية والنشاطات الصهيونية والعلمانية المتعصبة وأتباعها في الساحة الأكاديمية، إلا أن البحث سلط الضوء بشدة على دور المسلمين في الغرب في هذا ا ال، وبخاصة بعض ما صدر عن أفراد أو جماعات من المسلمين بعد أحداث أيلول. واقترح الباحث دراسة إشكاليات الغرب والإجابة عليها بشكل علمي وموضوعي بعيداً عن الضعف والإعتذار.

وقدم أحمد أرشاد المحامي المتخصص في محاكم كاليفورنيا وميرلاند بحثاً حول أهمية دور الشريعة الإسلامية وقيمها في القانون الدولي. وأكد على ضرورة تقديم القيم الإسلامية التي تستمد قو ا من المصدر الإلهي ليكون لها موقعها في صياغة القوانين الدولية، وبين أن القوانين الدولية لن تكون عالمية ما لم تضم في صياغتها قيم الإسلام وتعاليمه.

واشتملت ورقة إعجاز أكرم، الباحث في العلاقات الدولية في الجامعة الكاثوليكية في واشنطن، على تحليل معاني وعلاقات الشعب والدولة والعنف والسلام في العالم الإسلامي، وأثار الباحث تساؤلات حول سياسات الدولة الحديثة ومدى دورها في إثارة العنف والتعامل بالعنف.

ودار بحث أنس الشيخ علي المستشار الأكاديمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي في لندن ورئيس جمعية العلماء الاجتماعيين المسلمين في بريطانيا، حول تتبع بعض صور العرض السلبي للإسلام في الغرب، في الماضي أو الحاضر عبر الكتب والروايات وأجهزة الإعلام المختلفة، تساءل عما إذا كانت هذه الجهود الإعلامية المكثفة في تشويه صورة الإسلام في الغرب مؤامرة لاقصاء الإسلام والجاليات المسلمة عن الغرب، أو أن هناك أسباباً وحقائق أخرى. وعرض نماذج من المؤلفات التي صدرت في بريطانيا وأمريكا خلال السنوات الست الأخيرة.

وقدمت زينب العلواني الباحثة في الدراسات الإسلامية في المعهد العالمي للفكر الإسلامي في أميركا. عرضاً تحليلياً لدور بعض المفاهيم والأنظمة الأساسية في البنية الداخلية والخارجية للأسرة في بث السلام وامتدادا ا على شبكة العلاقات التى تمتد إلى مستويات ا تمع وفئاته. وبينت كيف أن الجهاد يكمن في معاني ا اهدة والمثابرة في العمل المستمر لتسامي كل عضو في الأسرة لارضاء الله وأداء دوره كي يتم تحقيق معاني استخلاف الإنسان على الأرض، وبذلك تصبح الأسرة مصدراً للسلام والجهاد وارتقاء الإنسان إلى أعلى المستويات.

وناقشت ورقة جمال بدوي أستاذ الدراسات الدينية والإدارية في جامعة سنت ماري في كندا، العلاقة بين المسلمين وغير المسلمين من خلال عرض لأهم التصورات والرؤى الخاطئة في فهم القرآن

والسنة من قبل المسلمين وغير المسلمين، وقدم إجابات على أهم التساؤلات المطروحة من قبل غير المسلمين مثل: هل تدعو تعاليم الإسلام إلى كراهية غير المسلمين؟ هل دعا الإسلام إلى قتل غير المؤمنين أينما ثقفوا؟ ووضحت الورقة الدلالات المباشرة لآيات القتال في القرآن. وعرض كاميران بخاري الأستاذ المساعد في مركز دراسات الشرق الأوسط في جامعة تاكساس. تحليليلاً لجذور التوجهات الجهادية لدى الحركات الإسلامية الحديثة والمعاصرة من الزاوية الإيديولوجية والإجتماعية. كما أشار الباحث إلى دور السياسة الخارجية الأمريكية في تصعيد الدلالات السلبية للجهاد وخاصة تحت مظلة الحكم العلماني، وقدمت بعض التصورات عن مستقبل مفهوم الجهاد من حيث قوة مصدريته وفاعليته.

وناقش زاهد بخاري، مدير مشروع المسلمون في الرأي العام الأمريكي والأستاذ في مركز التفاهم الإسلامي المسيحي، موضوع الجالية المسلمة في أمريكا من حيث الإسهامات والتحديات. وقدمت الورقة نموذجاً واقعياً عن الجاليات القادمة من جنوب أسيا والجالية العربية والجالية الأفريقية-الأمريكية، وبين آثار الاختلافات العرقية في تفاعل تلك الجاليات مع بعضها البعض، وتفاعلها مع ا تمع الأمريكي خاصة بعد أحداث أيلول.

وقدم لويس كنتوري أستاذ العلوم السياسية في جامعة ميرلاند، ورقة حول الروح الامبراطورية لسياسة اتخاذ القرارات من طرف واحد، وهي مناقشة للعلاقة بين واقع الهيمنة الأميركية ومحاولات الإسلام في البحث عن العدل. وتعرض إلى الخلط الكبير بين المفاهيم ومسميا ا في السياسة الخارجية الأمريكية مما أدى إلى توجيه الأهداف والغايات إلى بناء امبراطورية أمريكية على غرار الامبراطورية الرومانية. وبالمقابل وجد العمل الإسلامي نفسه في هذا الصراع يبحث عن العدل مما جعله خطراً يتحدى توجهات الامبراطورية الأمريكية.

وتحدثت جوسلين سيزاري عالمة اجتماع فرنسية تعمل حالياً في مركز دراسات الشرق الأوسط في جامعة هارفرد، عن المسلمين في الغرب بين سوء الفهم والتمييز. وقدمت تحليلاً ومقارنة بين عمليات التمييز ضد المسلمين قبل وبعد الحادي عشر من سبتمبر في كل من أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، وطبيعة ردود فعل الجاليات الإسلامية.

وتضمنت ورقة روبرت كرين مدير مركز فهم الإسلام في نيوجرسي رؤية إسلامية حول موضوع محكمة الجريمة الدولية التي بدأت أعمالها في يوليو 2002 رغم المعارضة الأمريكية الصاخبة. ويتخوف الباحث من خضوع القانون الدولي للتوجهات الأمريكية التي تود استخدام القوة متى تشاء وكيف تشاء مما يجعل من الضروري تقديم المبادئ الإسلامية العالمية خاصة مقاصد الشريعة، لتضمينها في

القوانين الدولية التي يتم وضعها، وبصورة تفرض على جهات صنع القرار في أمريكا التي تعمل من جانب واحد، أن تدعم القوانين الدولية المبنية على الوحي الإلهي والقانون الطبيعي واحترام اختيارات الناس.

ودارت ورقة جيرالد ديركس عالم نفس وقد عمل سابقاً قساً في الكنيسة المثودية المتحدة، حول دور الإعلام الأمريكي في تشويه الإسلام وفشل المسلمين في تقديم الإسلام بصورته الصحيحة للجمهور الغربي. ولقد ناقش الباحث هذا الموضوع من خلال عرض تحليلي لوسائل الإعلام الأمريكي المختلفة لتشويه الإسلام، وأسباب فشل المسلمين الأمريكين في تقديم الإسلام بطريقة تجيب على تساؤلات وسائل الإعلام وممثليها، وكيفية تجاوزها.

وقدم وليد الأنصاري من جامعة جورج واشنطن وباحث في الإقتصاد الإسلامي تحليلا نظرياً حول العلاقة بين الدين والصراع والسلام، وأكد قدرة الدين في الإسهام بصنع السلام عكس ما هو شائع من أن الدين مصدر للصراع. كما بين خطورة ربط الدين بالحضارة من غير تفسير منطقي ووضح ا افت طرح فوكوياما وهانتينجتون.

ودارت ورقة ماهر حتحوت وهو طبيب قلب ومفكر إسلامي معروف حول مفاهيم الدين والصراع في ا تمعات الإنسانية، وبين أن ضحايا السعي نحو التحرر والعزة القومية وصراع الطبقات كانت دوماً أكثر من ضحايا الصراعات الدينية، ومع ذلك فإن الدين هو المتهم غالباً. كما اقترح مجموعة من المبادئ التي يسهل الاتفاق عليها بين أتباع الأديان، لبناء الأرضية المشتركة للتعايش وحل الصراعات، وتحقيق السلام.

وتعرضت ورقة قمر الهدى، الأستاذ المساعد في الدراسات الإسلامية ومقارنة العقائد في كلية بوسطن، لنظريات الحرب في الإسلام موظفاً الماضي في خدمة الحاضر، وتضمنت عرضاً تحليلياً لأسباب وقوع العنف عند المسلمين كما يراها الإمام الشيباني والفيلسوف ابن رشد، وبين أن طرق تفسيرهما لهذه الأسباب ترتبط بالحراك السياسي والاجتماعي وأهداف القيادة السياسية في التوسع، كما وضح أثر فكر هذين العالمين في هذا ا ال على من جاء بعدهما من العلماء. ثم قدم تقييماً لفكرة الحرب العادلة من منظور علماء المسلمين السنة والشيعة وموقع هذه الفكرة في العالم المعاصر.

رؤية الإسلام الإيجابية للسلام كان موضوع ورقة إبراهيم كالن الأستاذ المساعد في الدراسات الإسلامية في كلية الصليب المقدس في بوستن. وتعرضت الورقت للبعد الروحي لمعنى السلام وأثره في نوعية العلاقة بين الله والإنسان والكون، وناقشت مفهوم السلام فلسفياً وعقائدياً في إطار معاني الخير والشر، والمنظور السياسي في إطار تحليل معاني دار الإسلام ودار الحرب والموقف من أهل الذمة، إضافة إلى البعد الاجتماعي في ضوء العلاقة بين المسلمين وغير المسلمين في البلاد الإسلامية.

وطرح مقتدر خان مدير الدراسات الدولية في كلية أدرين في ميشجان تساؤلاً جريئاً حول قيمة وجود هيمنة من نوع ما تحفظ التوازن في العالم، وتمنع الفوضى، وتنشر العدل. وحاول تقييم واقع السيطرة الأميركية الحالية وما إذا كان يمكن أن تحقق خيراً لهذا العالم، وتساءل عن الفروق بين هذا اللون من الهيمنة والتوجه الإسلامي لتحقيق نوع من الهيمنة التي تسعى لنشر العدل في العالم.

وناقشت تنسيم خريجي من جامعة مونتيريال في كندا جذور العنف واحتمالات معالجتها. سلطت الضوء على طبيعة رؤية الإعلام الغربي للعنف في الشرق الأوسط وحكمه السلبي المطلق دون دراسة موضوعية أو علمية. ولا يقتصر هذا النوع من التحليل العفوي لقضايا العنف على الإعلاميين فحسب، بل يشمل علماء الإجتماع والسياسة، حيث تغفل الحقائق التي تساعد في البحث عن أسباب العنف وطرق معالجتها.

وقدم جوزيف لامبارد من جامعة جورج واشنطن تصوره لبناء فكر إسلامي جديد، وعرض تحليلاً لتخبط المسلمين المعاصرين في تعاملهم مع التراث الإسلامي وعالم التكنولوجيا المعاصر، واقترح ضرورة دراستهما معاً دراسة تحليلية نقدية وخير من يقوم ذا هو الجيل المسلم الجديد الذي نشأ في الغرب فدرس حضارته، ونشأ مسلماً فأخذ تعاليمه فجمع بين المناهج الإسلامية والغربية، فأصبح لديه القدرة على بناء الجسور بين التراثين.

وتناولت إنجرد ماتسن، أستاذة الدراسات الإسلامية في جامعة هارتفرد للدراسات اللاهوتية، ونائبة رئيس الاتحاد الإسلامي لأمريكا الشمالية، موضوع تحيز المسلمين المزعوم ضد اليهود بالرجوع إلى الأدبيات الإسلامية الأولى. وبينت أن النقد القرآني لم يقتصر على مواقف اليهود فحسب بل شمل مواقف قريش والمشركين من أهل مكة وغيرهم ونقد الأعراب، وضربت أمثلة من مواقف النبي صلى الله عليه وسلم مع صفية بنت حيي بن الأخطب وغيرها من النماذج النبوية التي تدعو إلى التسامح والتعامل على أرقى مستوى من التعامل الإنساني.

المسلم المعاصر أمام مفاهيم السلام والجهاد والحرب في النظام العالمي الجديد هو عنوان ورقة سليمان نيايغ أستاذ الدراسات الأفريقية في جامعة هوارد في مدينة واشنطن، وقد بين كيف أن هذه المفاهيم الثلاثة تمثل مصدر أزمة للهوية الإسلامية المعاصرة، وتحدياً للتفسيرات الموروثة، بسبب ضعف موقف المسلمين المعاصر فكرياً وسياسياً. واقترح معالجة الموضوع من خلال التعاون بين المفكرين والقادة لتحديد مواقع الالتقاء بين الإسلام كما تفهمه المذاهب الإسلامية والإجماع الدبلوماسي الذي أخذ يتشكل في الأمم المتحدة.

رؤية المسلمين لغيرهم عبر التاريخ كان موضوع ورقة فتحي عثمان المفكر الإسلامي المعروف، حيث أوضح أن ركناً أساسياً من عقيدة المسلم إيمانه بأن جميع البشر متساوون في الكرامة، وبين إسهام المسلمين في ازدهار التفاعلات الاقتصادية والثقافية مع "الآخر" عبر القرون، في إطار تعاملهم مع الآخر بين التوافق والتعارض، والتعاون وا ا ة، والصداقة والعداوة.

واستعمل أحمد صدري، رئيس قسم علم الإجتماع والإنثروبولوجي في كلية ليك فورست في إلينوي، نظرية "الخيال الحضاري" أداة مفهومية جديدة لفهم أحداث الحادي عشر من سبتمبر وما بعدها، في محاولة لبناء جسر بين العوالم الحضارية التي يزعمون التنافر والصدام بينها، وتجاوز الرؤية العاطفية لحضارة الذات في مواجهة الحضارات الأخرى.

وناقش سعيد أغا أستاذ العلوم السياسية والاتصالات في جامعة ولاية كاليفورنيا، وتعرض لتطور نظرة المسلمين لأوروبا في القرنيين التاسع عشر والعشرين، وأشار إلى الاستراتجيات الثقافية للتعامل مع الغرب في هذين القرنين، وبعض أوجه الحوار والجدل المعاصر حول مستقبل علاقة الأمة الإسلامية بالغرب، وأخيراً قدم مشروع النقد ثنائي البعد -للذات والآخر- أداة لاستكمال النقص في الموارد العلمية والفكرية الازمة لمقاومة القهر الداخلي والسيطرة الاجنبية.

وقدم لؤي صافي مدير قسم الأبحاث في المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ورقة بعنوان: شركاء في عالم التعددية والسلام، أكد فيها ضرورة مشاركة الإسلام في بناء هذا العالم نظراً لقوة منظومته القيمية في حفظ معالم التعددية وثبا ا. وقدم تحليلاً تاريخياً لقدرة الإسلام على إحلال السلام في البنية الإجتماعية والسياسية لأي مجتمع.

وكانت ورقة عبد العزيز سعيد أستاذ السلام العالمي وحل الخلافات في الجامعة الأمريكية في واشنطن، ومينا شريفي فنك من نفس الجامعة بعنوان تفسير حل الخلافات في التصور الإسلامي، وضح الباحثان أن العالم الإسلامي والغرب يشتركان في أن كلاً منهما خليط من مختلف الأديان والثقافات والقوميات مما يؤدي إلى وجود هويات داخلية متعددة ومتداخلة. وعرض الباحثان محاولات التحليل التأويلي التي قام ا مفكرون مسلمون وغربيون لتحديد نقاط التلاقي والاختلاف وإمكانية استثمارها في بناء أساس لحوار الحضارات.

أما ورقة محمد شريف أستاذ الإقتصاد في جامعة رود أيلند، فقد كانت بعنوان التصور الديني التاريخي لموضوع الضبط والسيطرة الإجتماعية: رؤية إسلامية. بين فيها أوجه التشابه في طبيعة العنف على المستوى المحلي والعالمي لخدمة مصالح السلطة السياسية والاجتماعية أو تحقيق القوة الاقتصادية،

وأشار إلى أن ثمة طريقتين لمواجهة العنف، الأولى علمانية تستعمل القوة المادية لوقف العنف والثانية دينية تستعمل قوة الإقناع لكسب العقول والقلوب.

جهان ستانيزي باحثة ومرشدة في علم النفس الإكلينيكي من كاليفورنيا، قدمت ورقة بعنوان: ما الذي يربط بين العنف والتحيز؟ وضحت أن التحيز بأشكاله المختلفة هو أكثر أبعاد السلوك الإنساني تدميراً، وأكدت على الارتباط الشديد بين التحيز والعنف بأمثلة عديدة من التاريخ القريب، وبينت الباحثة أن سلوك العنف يأتي بالتعلم كما أن البديل السلمي يأتي بالتعلم كذلك وللانسان الإختيار بينهما.

زمان ستانيزي أستاذ العلوم السياسية في جامعة كاليفورنيا لوس أنجلوس، ومحلل ومعلق ومحرر سياسي وشاعر. عرض ورقة بعنوان: التفكير في السلم في زمن الثقافة الحربية، حيث بين أن الشرق الإسلامي والغرب المسيحي يحاربان معركة قديمة بأسلحة جديدة، من غير وعي على أن حروب العصر لم تعد تسمح بوجود منتصر ومنهزم، كما بين الحاجة إلى أن يصبح السلم والعدل والديمقراطية هو الدافع الإساسي للوطنية ومنهج التفكير في المسائل الدولية، مما يتطلب تغييراً جذرياً في التفكير والتعامل، ويحمل القوى الأكبر اليوم تبعات أكثر.

الطبيعة المتغيرة للجذور الدينية والثقافية للحرب والسلام كان عنوان ورقة جون فول أستاذ التارخ الإسلامي في جامعة جورج تاون، بين فيها أن العلاقة بين الجماعات البشرية في القرن الحادي والعشرون لا يمكن تبسيطها في صورة صدام للحضارات أو حوار بينها، لأن الحضارات لم تعد موجودة بصورة متمايزة ومستقلة عن بعضها، وعليه فإن حذور الحرب والسلام تعرض اليوم بصورة مختلفة جذرياً عما سبق، فسلوك السياسات الخارجية في عصر المعلومات يؤكد أهمية الأفكار والقيم والمبادئ، أي القوة اللينة وليس القوة الصلبة.

وعرض حقان يفوز أستاذ العلوم السياسية في جامعة يوتا. ورقة بعنوان: مفهوم الجهاد من منظور صوفي: سعيد النورسي نموذجاً، حيث وضح أهمية دور الصوفية في تحرير معاني الجهاد بين النظرية والتطبيق، وركز على تركيا وفئا ا المختلفة في ايات الدولة العثمانية وبعد سقوطها، كما بين دور سعيد النورسي بوصفه نموذجاً لمن نماذج أقطاب التصوف في ترسيخ معاني الجهاد بدلالاته العديدة بما في ذلك مواجهة المستعمرين ودور سعيد النورسي رحمه الله في ذلك.

كان ضيف الشرف في حفل العشاء في اليوم الأول للمؤتمر هو الدكتور جون اسبوزيتو مدير مركز التفاهم الإسلامي المسيحي في جامعة جورج تاون الذي تناول في كلمته التحديات التي تواجه المسلمين في أمريكا حالياً وطالبهم بتفعيل قدرا م على تقديم المزيد من الجهود والنشاطات الموجهة

للتعريف بالإسلام وشرح مواقف الجالية المسلمة لجهات صنع القرار مثل إدارة البيت الأبيض والإعلام الأمريكي، وبين الحاجة الماسة لتدريب كوادر من الشباب المسلم الأمريكي لقيادة الجالية بكفاءة تتناسب مع حجم التحديات التي تواجهها على الساحة المحلية والعالمية.

أما ضيف الشرف في حفل الغداء في اليوم الثاني للمؤتمر فقد كان اللورد نذير أحمد من مجلس اللوردات البريطاني الذي ركز في حديثه على الدور الإيجابي للمسلمين في أوروبا في العمل من أجل السلام، وتطرق إلى الأحداث في السنوات الأخيرة التي ألحقت بالمسلمين في العالم العديد من الكوارث وجعلتهم في أوضاع غاية في الصعوبة، وبخاصة مع انتشار الظلم العالمي والقدرة على تبريره وإلباسه ثوب العدالة. ودعا مسلمي الغرب إلى تطوير وتوظيف جميع الوسائل الممكنة لرفع الظلم ونشر قيم العدالة والسلام في العالم.

ولقد اختتمت الندوة بمداخلة أحمد سعيد ولدباه الذي أكد على نجاح الندوة في تغطية مفاهيم الجهاد والسلام وحل الصراعات بشكل متوازن ومن زوايا متنوعة تحمل في مضامينها عمقاً علمياً وتحليلاً واقعياً ريات الأمور في الساحة خاصة في مجال دراسة وتحليل وضع المسلمين في الغرب، وأشار إلى عمق المناقشات التي قدمتها الأوراق والإضافات الحية والغنية التي تضمنتها في الحقلين الأكاديمي والتطبيقي.

وفي النهاية أعرب فتحي ملكاوي المدير التنفيذي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي/مدير برنامج الندوة عن شكره للمؤسسات التي أسهمت في تقديم الدعم العلمي والمالي والإداري لتنظيم الندوة وللعلماء والباحثين الذين قدموا عصارة فكرهم في أوراق هذه الندوة، وللمشاركين الذين واضبوا على حضور الجلسات المتلاحقة طلية يومين كاملين، وأشار إلى أن نية المعهد العالمي للفكر الإسلامي نشر أوراق المؤتمر على شكل فصول في عدد من ا لدات يحمل كل منها عنواناً مناسباً، وذلك لحاجة ميدان النشر الماسة إلى هذه الموضوعات في هذه الفترة من الزمن.

ومن الجدير بالذكر أن جلسات الندوة معروضة بالصورة والصوت في موقع المعهد العالمي للفكر الإسلامي على الإنترنت على عنوان www.iiit.org.

أبو الفداء سامي التوني*

أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم للمقْدِسِي[1]

يعد أبو عبد الله المقدسي البشاري آخر جغرافيي العصر العباسي الأول (132-390 هـ/750-1000م) وأهمهم على الإطلاق،[2] بل عده المستشرق شپرنگر *A. Sprenger* أعظم الجغرافيين في كل العصور،[3] أما كتابه في جغرافية العالم الإسلامي في القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي المُسمى "أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم" فهو أحد الدرر الفَريدة التي قدمتها الحضارةُ الإسلامية للإنسانية.

أمضى البشاري حياته تاجِرا يجوب الفَيافي والقِفَار، ويركب البحار، ويواجه الأخطار، ويلْقَى الناس هنا وهناك، ولقد أتاح له كُل ذلك -مع نفْسٍ تواقَةٍ محبةٍ للعلم[4] وقوة حافظة ونشاط وذَكاء- أنْ يجمع مادة ثرية نادرة عن الأقاليم والبلدان أودعها كتابه "أحسن التقاسيم"[5] وهو يصف نفسه فيقول:

---

* باحث متفرغ للتحقيق العلمي لكتب التراث.

1 هو محمد بن أحمد بن أبي بكر، البناء وابن البناء)، شمس الدين، أبو عبد الله، الحنفي، ويعرف بالمقْدِسِي، والبشاري (335 هـ/947م – كان حيا 375 هـ/986م): رحالة، جغرافي، مشارك في عدة علوم كالتاريخ والفقه والحديث وغيرهم. ولد ببيت المقدس، واشتغل بالتجارة، وطوف في البلدان، وجاب البحار، وخبر الناس، ودقق وحقق، وأودع ثمرة ذلك كتابه الثمين "أحسن التقاويم في معرفة الأقاليم."
وانظر أيضا : المقدسي: أحسن التقاسيم ص 32، 43:45، 88، 96، 97:97، 100، 118، 126، 127، 142، ابن خلكان: وفيات الأعيان 274/4، حاجي خليفة: كشف الظنون 16/1، البغدادي: هدية العارفين 62:63/2، الزركلي: الأعلام 53/2،

2 نص على ذلك بروكلمان: **تاريخ الأدب العربي**، 253/4، القاهرة: دار المعارف

3 دائرة المعارف الإسلامية (الاستشراقية) 91/12

4 شهد له أبو علي الحافظ المروزي بحب العلوم وحسن الخلق ومكارم الأخلاق. (انظر: **أحسن التقاسيم** ص 97)

5 قال المقدسي في خطبة الكتاب ص 2: "وما تم لي جمعه إلا بعد جولاتي في البلدان، ودخولي أقاليم الإسلام، ولقائي العلماء، وخدمتي الملوك، ومجالستي القضاة، ودرسي على الفقهاء، واختلافي إلى الأدباء القراء وكتبة الحديث، ومخالطة الزهاد والمتصوفين، وحضور مجالس القُصاص والمذكرين، مع لزوم التجارة في كل بلد، والمعاشرة مع كُل أحد، والتفطن في هذه الأسباب بفَهمٍ قَوي حتى عرفتها، ومساحة الأقاليم بالفراسخ حتى أتقنتُها، ودوراني على التخوم حتى حررتُها، وتَنَقلِي إلى الأجناد حتى عرفتها،

« ... ونحن فلم يبق إقليم إلا وقد دخلناه، وسبب إلا عرفناه، وما تركنا مع ذلك البحثَ والسؤال والنظر في الغيب؛ وما بقيت خزانة ملك إلا وقد لزمتها، ولا تصانيف فرقة إلا وقد تصفحتها، ولا مذاهب قوم إلا وقد عرفتها، ولا أهلَ زهدٍ إلا وقد خالطتهم، ولا مذكرو بلدٍ إلا وقد شهد م. حتى استقام لي ما ابتغيته في هذا الباب. ولقد سميت بستة وثلاثين اسماً دعيت وخوطبت ا مثل: «مقدسي، وفلسطيني، ومصري، ومغربي، وخراساني، وسلمي، ومقرئ، وفقيه، وصوفي، وولي، وعابد، وزاهد، وسياح، ووراق، ومجلد، وتاجر، ومذكر، وإمام، ومؤذن، وخطيب، وغريب، وعراقي، وبغدادي، وشامي، وحنيفي، ومتأدب، وكري، ومتفقه، ومتعلم، وفرائضي، وأستاذ، ودانشومند، وشيخ، ونشاسته، وراكب، ورسول، وذلك لاختلاف البلدان التي حللتها وكثرة المواضع التي دخلتها.»[6]

ولقد لاقى المقدسي في سبيل ذلك ما لا يوصف من الصعاب، فيقول:

«ثم إنه لم يبق شيءٌ مما يلحق المسافرين إلا وقد أخذْت منه نصيباً غير الكدية[7] وركوب الكبيرة؛ فقد تفقهت وتأدبت، وتزهدت وتعبدت، وفقهت وأدبت، وخطبت على المنابر، وأذنت على المنائر، وأممت في المساجد، وذكرت في الجوامع، واختلفت إلى المدارس، ودعوت في المحافل، وتكلمت في ا الس، وأكلت مع الصوفية الهرائس، ومع الخانقائيين الثرائد، ومع النواتي[8] العصائد.

وتفتيشي عن المذاهب حتى علمتُها، وتفطني في الألسن والألوان حتى رتبتها، وتدبري في الكُور حتى فصلتُها، وبحثي عن الأخرجة حتى أحصيتُها، مع ذوق الهواء ووزن الماء، وشدة العناء وبذل المال، وطلب الحلال وترك المعصية، ولزوم النصح للمسلمين بالحِسبة، والصبر على الذل والغُربة، ومراقبة الله والخشية. بعدما رغبتُ نفسي في الأجر، وطمعتُها في حسن الذكر، وخوفتُها من الإثم وتجنبت الكذب والطغيان، وتحرزتُ بالحجج من الطعان. "

6 **أحسن التقاسيم** ص 43:44

7 أي: التسول.

8 النواتي: الملاحون في البحر، الواحد: نوتي (القاموس المحيط - مادة نوت)

وطُردت في الليالي من المَساجد، وسِحت في البراري، و ت في الصحاري، وصدقْت في الورع زمانا، وصحبت عباد جبل لُبنان، وخالَطْت حِينا السلطان، وملَكْت العبيد، وحملت على رأسي بالزبيل[9]، وأشرفْت مِرارا على الغرق.»[10]

لكنه كان حريصاً دوماً على أمرين حددهما بقوله: «غير أني لم أخرج عن قول الفقهاء الأئمة، ولم أُؤخر صلاة عن وقتها بتة. وما سِرت في جادةٍ[11] وبيني وبين مدينة عشرة فراسخ فما دو ا إلا فارقْت القافلة وانفَلَت إليها لأنظرها قديماً،[12] وربما اكتريت رجالا يصحبوني، وجعلت مسيري في الليل لأرجع إلى رفقائي مع إضاعة المال والهم.»[13]

ولما تم الكتاب عرضه على من وثق م من أهل العلم فأثنوا عليه وأقروه، غير أنه احتبسه لديه فلم يخرجه حتى بلغ الأربعين (وكان ذلك عام 375 هـ/985-986م).[14]

جعل المقدسي كتابه نابضاً بالحياة، لم يقصره على (الجغرافية العامة)، ولا صاغه بأسلوب علمي جاف مِلّ، بل كتبه بأسلوبٍ مسجوعٍ رقيق،[15] وجمع فيه أسباب الحياة بكل جوانبها، ففيه كما وصف:

«ذِكْر الأقاليم الإسلامية وما فيها من المَفَاوز، والبِحار، والبحيرات، والأ ار، ووصف أمصارها المشهورة، ومد ا المذكورة، ومنازلها المَسلُوكة، وطُرقَها المستعملة، وعناصر العقاقير والآلات، ومعادن الحَمل والتجارات، واختلاف أهل البلدان في كلامهم، وأصوا م، وألسنتهم، وألوا م، ومذاهبهم، ومكاييلهم، وأوزا م، ونقودهم، وصروفهم،

---

9 الزبيل –كأمِير وسكين وقِنديل، وقد يفتح: القفة، أو الجراب، أو الوعاء، جمعه (زبل) ككتب، وزبلان بالضم (القاموس المحيط - زبل)

10 **أحسن التقاسيم** ص 44. وقد أفرد المقدسي فصلاً في وصف ما لقي وصفاً مطولاً شائقاً، حبذا لو طالعة القارئ ص 43:45، فإن المقام هنا لا يتسع لأكثر مما نقلنا.

11 أي: طريق.

12 كذا!

13 **أحسن التقاسيم** ص 45

14 **أحسن التقاسيم** ص 9: 10

15 ادعى بروكلمان (4 /254) أن في أسلوبه بعض تصنع، وهذا من دخائل نفس المستشرقين أو من قلة تذوقه للعربية البليغة، والحق أن في هذا القول تجن، فالمقدسي فعل ذلك إتقاناً للكتاب وتفننا في تأليفه، وما كتب عبارات مسجوعة لطيفة هي في صميم الموضوع ولا تكلف فيها، وهذا لا غبار عليه، بل يزيد الكتاب قيمة، ويعطيه تشويقاً ومتعة. إنها إحدى فضائل الكتاب.

وصفة طعامهم وشرا م، وثمارهم، ومياههم، ومعرفة مفاخرهم وعيو م، وما يحمل من عندهم وإليهم، وذكر مواضع الأخطار في المفازات، وعدد المنازل في المسافات، وذِكْر السباخ والصلاب، والرمال والتلال، والسهول والجبال، والحواوير والسماق، والسمين منها والرقاق، ومعادن السعةِ والخصب، ومواضع الضيق والجدب، وذكر المشاهد والمراصد، والخصائص والرسوم، والممالك والحدود، والمصارد والجروم، والمخاليق والزموم، والطساسيج والتخوم، والصنائع والعلوم، والمباخس والمشاجر، والمناسك والمشاعر.»[16]

وضع المقدسي كتابه "أحسن التقاسيم" في جغرافية العالم الإسلامي، وقصره عليه (وإن ترك الأندلس وبعض المواضع الإسلامية لم يرحل إليها)،[17] ولم يدخِل فيه "ممالك الكفار" -كما قال- لأنه لم يدخلْها،[18] واشترط أن لا يذكر فيه إلا ما رآه بنفسه، أو سمعه ممن يثق به، وحلاه ببعض النقول من الكتب،[19] وقّسم العالم الإسلامي (ويسميه "مملكة الإسلام") أربعة عشر إقليماً، ضمها ِقسمان: الأول: الأقاليم العربية،[20] وهي جزيرة

---

16 **أحسن التقاسيم** ص 1: 2

17 قال ص 57: "وقد بقي يسير من مدن الإسلام لم نذكرها لجهلنا إياها، والأندلس مثل هذا الجانب الإفريقي أو قريبة منه."

18 ص 9

19 قال ص 3 : "اعلم: أنني أسست هذا الكتاب على قواعد محكمة وأسندته بدعائم قوية وتحريت جهدي الصواب واستعنت بفهم أولى الألباب، وسألت الله عز اسمه أن يجنبني الخطأ والزلل ويبلغني الرجاء والأمل فأعلى قواعده وأرصف بنيانه ما شاهدته وعقلته وعرفته وعلقته وعليه رفعت البنيان وعملت الدعائم والأركان. ومن قواعده أيضا وأركانه وما استعنت به على تبيانه: سؤال ذوي العقول من الناس ومن لم أعرفهم بالغفلة والالتباس عن الكور والأعمال في الأطراف التي بعدت عنها ولم يتقدر لي الوصول إليها فما وقع عليه اتفاقهم أثبته وما اختلفوا فيه نبذته، وما لم يكن لي بد من الوصول إليه والوقوف عليه قصدته وما لم يقر في قلبي ولم يقبله عقلي."

ثم قال ص 5 : 6 بعد أن ذكر كتب الجاحظ وابن خرداذبه وأبي زيد البلخي وعبد الله الجيهاني: "وقد اجتهدنا في أن لا نذكر شيئا قد سطروه، ولا نشرح أمرا قد أوردوه إلا عند الضرورة لئلا نبخس حقوقهم ولا نسرق من تصانيفهم، مع أنه لا يعرف فضل كتابنا هذا إلا من نظر في كتبهم أو دوخ البلدان وكان من أهل العلم والفطنة. "

ثم قال ص 8: "وقد ذكرنا ما رأيناه، وحكينا ما سمعناه، فما صح عندنا بالمعاينة وأخبار التواتر أرسلنا به القول، وما شككنا فيه أو كان من طريق الآحاد أسندناه إلى الذي منه سمعناه." وانظر نصه على مصادره الثلاثة ص 43 :44.

20 ص 62: 256

العرب، والعراق، وأقور، والشام، ومصر، والمغرب. والثاني: أقاليم العجم،[21] وأولها: المشرق، ثم الديلم، والرحاب[22]، والجبال، وخوزستان، وفارس، وكـَرمان، ثم السند.

وقد فّصل الحديث في كُور كُل إقليم، وأمصاره، وقَصباته، ومدنه، ودون ما استطاع من معرِفَةٍ تتعلق بكل منها من كافة الجوانب، وبلغ به الحرص على الإتقان أنْ اشترط أنْ يكتب عن كل إقليم بلغة أهله، فإذا كان الحديث خارج الأقاليم جعله بلسان الشام لسانه الذي يتكلم به.[23]

ولم يقتصر الأمر على ذلك بل وضع الخرائط الملونة لكل إقليم، وهو يصفها فيقول: «ورسمنا حدودها وخِطَطَها وحررنا طُرقَها المعروفة بالحُمرة (وهو اللون الأحمر)، وجعلنا رمالها الذهبية بالصفْرة، وبحارها المالحة بالخُضرة، وأ ارها المعروفة بالزرقَة، وجِبالها المشهورة بالغبرة ليقرب الوصف إلى الأفهام ويقف عليه الخاص والعام.»[24]

وقد جعل للكتاب مقدمات، ضمنها سبعة فصول: في ذكر البحار والأ ار والمتصلة بالعالم الإسلامي، ثم في ذكر الأسامي واختلافها حيث عرض لأماكن ومياه متفقة في الاسم -أو متشا ة في رسم الاسم مختلفة في النقط أو الشكل- لكنها مختلفة في حقيقتها وموضعها كما عرض لبلدان ومياه لها أكثر من اسم، وما في لغات بعض البلدان من اختلاف في مسمى واحد.

وقد جعل الفصل الثالث من المقدمات في "خصائص الأقاليم"، حيث عقد المقارنة بين أقاليم وبلدان العالم الإسلامي وما تميزت أو اختصت به بعضها. وفي الفصل الرابع ذِكْر المذاهب المختلفة في العالم الإسلامي في الفقه، وعلم الكلام، والحديث، والقراءات، وغير

---

[21] ص 257: 496

[22] وهو الإقليم الجامع لمدن موقان، وخِلاط، وتبريز، وغيرها، الواقعة فيه أرمينية وأذربيجان وبحيرة الران، أطلق عليه المؤلف اسم "إقليم الرحاب" تمييزا له لما لم يجد له اسما مطلق عليه آنذاك (صرح بذلك ص 373)

[23] قال ابن البناء البشاري ص 32: "وسنتكلم في كل إقليم بلسانهم ونناظر على طريقتهم ونضرب من أمثالهم لتعرف لغتهم ورسوم فقهائهم، فإن كنا في غير الأقاليم -مثل هذه الأبواب- تكلمنا بلغة الشام لأنها إقليمي الذي به نشأت، وناظرت على طريقة القاضي أبي الحسين القزويني لأنه أول إمام عليه درست."

[24] ص 9

ذلك. أما الخامس ففيه ذكر ما عاين وعانى في سبيل تحصيل مادة هذا الكتاب. وخص السادس بذكر أماكن منسوبة إليها أشياء غير ثابتة تاريخياً. كما جعل الفصل السابع موجزا مختصراً للكتاب كله، كتبه للعجِل من القُراء -حرصاً على إفادة الجميع- وبوبه بقوله: "باب اختصرناه للفقهاء"، وفيه بيان أمصار المسلمين وكور الأقاليم، وعدد القصبات ومد ا على وجه الإيجاز.

وفي الكتاب بالإضافة إلى ذلك مناظرات فقهية شيقة، وروايات حديثية مسندة رواها البشاري عن شيوخه بإسناده وهو ما يهم الفقهاء والمحدثين.[25]

على أن في الكتاب آراء مما رددته الجغرافية القديمة -ينبغي الاحتراز منها- مما لم يكن بوسع المؤلف تبين خطئه كالقول بأن البحر المحيط (الأطلنطي) يحيط بالدنيا.[26]

وقد اشتهر الكتاب قديماً -وإن لم يشتهر اسمه بينهم- فأقبل عليه العلماء، وأخذوا عنه، وأكثر ياقوت الحموي من الأخذ عنه في كتابه "معجم البلدان".[27]

كما أن للكتاب عدة طبعات قديمة، أشهرها طبعة ليدن، المنشورة ضمن (المكتبة الجغرافية العربية ا لمد الثالث، الطبعة الثانية سنة 1906)، في 498 صفحة، بعناية المستشرق دى غويه (دى خويه) *M. J. De Goeje*، وعنها أعادت نشره مصوراً مكتبة مدبولي (بالقاهرة) (الطبعة الثالثة سنة 1991/1411 -كما أُثبت في الكتاب!)، وغيرها.

وهي مطبوعة بحرف غير رائق، ضبط فيها المشكِل من الألفاظ، وأثبتت فروق النسخة الخطية، لكن الكتاب بحاجة إلى عناية تليق به وفهم للغة المؤلف وهو ما لا يحسنه المستشرقون.

---

25 مثلاً : ص 42 :43، 78، 82، 94، 120، 136 :137، 158 :159

26 ص 16، 16 ها a، 19

27 انظر مثلاً: **ياقوت :معجم البلدان** 11/1، 143، 146، 360، 440، 500، 521، 244/2، 341، 346، 454، 446، 456، 14/3، 69، 71، 167، 180، 241، 295، 309، 376، 393، 409، 18/4، 48، 104، 143: 144، 151، 157، 178، 193، 275، 381، 416، 429، 454، 168/5، 173، 198، 2/282، ابن العديم: **بغية الطلب** 149/1، حاجي خليفة :**كشف الظنون** 2 /1664

أما النسخة الإلكترونية للكتاب الصادرة ضمن (موسوعة التاريخ والحضارة الإسلامية) (إصدار شركة التراث، عمان)، والمأخوذة عن طبعة وزارة الثقافة والإرشاد القومي بسورية سنة 1980م بتحقيق: غازي طليمات، فهي مختارات من الكتاب -على غير قاعدة- أسقَطَت الكثير من نصه، بالإضافة إلى بعض الأخطاء الواقعة فيها.

وثمة نسخة إلكترونية أخرى في موقع الوراق على الإنترنت www.alwaraq.com

الكُليات لأبي البقاء[1]

"مذْ أُمِيطَت عني التمائِم، ونيطَت بي العمائِم، قَدر اللهُ لي أنْ أُلازِم الكِتاب وأُداوِم الفُنونَ، وأَكْتحِلَ بِإثْمِدِ الليالي لِتنوير العيون، ملتقِطًا فَرائدها، ومرتبِطًا بالكتابة فوائدها، ما رأيت فنا إلا وكنت فيه خطِيبا، ما ألفيت غُصنا إلا وصِرت فيه عندِليبا،[2] والكتاب إلي أحب من كُل حبيب، وأعجب لَدي مِن كُل عجِيبٍ."[3]

هكذا وصف أبو البقاء الكَفَوي كيف هيأه اللهُ تعالى -لمهمة ادخرها له- منذ نعومة أظفاره يهفُو لِكُل عِلْمٍ ويتوق لكل معرفة ويبرز في كُل فَن، حتى إذا ما استوى كان أهلاً لأن يضع موسوعته الحافلة "الكليات"، فلما تم له ما أراد عبر عن رضاه فقال يصفه: "...كتاب بديع المثال، مِنيع المَنال، محِيطٌ تنصب إليه الجداولُ ولا يزداد، وتغترف مِن لُجتِهِ السحب فَما له مِن نفَاد،... جمعت فيه ما في تصانِيفِ الأسلافِ مِن القَواعِدِ ولا كَالروضِ للأمطار، وتسارعت لِضبطِ ما فيها مِن الفوائد ولا كالماء إلى القرار،..."[4]

يمثل كتاب "الكليات" لأبي البقاء معجما للمصطلحات العربية[5] في العلوم والفنون المختلفة حتى عصر المؤلف في القرن الحادي عشر الهجري/السابع عشر الميلادي، ومعجما للفُروق اللغوية أيضاً. اشتمل الكتاب على مصطلحات علوم القرآن والحديث[6] والفقه وأصوله وأصول الدين[7] والتصوف،[8] كما اشتمل على مصطلحات المنطق[9] والفلسفة عامة

---

1 هو أيوب بن موسى، أبو البقاء، الحسيني، القريمي، الكفوي، الحنفي، القاضي (1028 هـ/1618م-1094هـ/1684م): ولد في "كفَا " بالقرم، وبها نشأ وأخذ العلم. عين قاضيا بالآستانة، ثم بالقدس، وبها توفي. من آثاره: "الكليات" وبه اشتهر، و"شرح بردة البوصيري"، و"تحفة الشاهان" (وهو بالتركية).

2 العنْدِليب: طائر صغير الجثة، سريع الحركة، كثير الألحان، يسكن البساتين، ويظهر في أيام الربيع. ويجمع اسمه: "عنَادِل".

3 **الكليات** ص 15 (ط. الرسالة، ط2).

4 **الكليات** ص 17 : 18

5 المراد بالعربية هنا أنها مكتوبة بالحروف العربية بصرف النظر عن أصول هذه الألفاظ

6 مثلاً: التواتر ص 309

7 **مثلاً: التكليف** ص 229: 300، **الجسم** ص 344

والفلسفة الإسلامية خاصة، وعلى مصطلحات علوم النحو[10] والصرف والبلاغة والعروض والعلوم الفلكية، والحِكْمِية الطبيعية (الفيزياء)، والطب، والرياضيات، والعمران، وغير ذلك.[11]

وقد رتب أبو البقاء المصطلحات على حروف المعجم ليسهل الكشف عنها، وجعل كتابه فصولاً على حروف الهجاء حملت أسماء الحروف (فصل الألف، فصل الباء، فصل التاء،... الخ) مراعياً أول الكلمة من غير أن يرجع إلى أصل اشتقاقها،[12] فلفظ (التدقيق) جاء في فصل التاء[13] لا في فصل الدال،[14] ولم يقسم الفصول إلى فصول فرعية ما عدا فصل الألف الذي بدأ فيه بِ (الألف والباء) وانتهى بِ (الألف مع الياء)،[15] ولم تجئ الألفاظ في الفصول المختلفة دقيقة الترتيب، ففي فصل الباء مثلا ذكر (البغي) قبل (البصر) وهذه قبل (البستان)، وهي قبل (البخر) و(الذفر).[16]

وقد ختم الكتاب بِ (فصل في المتفرقات) في قواعد وفوائد لا تندرج تحت حرف محدد.

"ولا فرق عند أبي البقاء إن كان اللفظ فعلاً أو مصدراً أو اسماً للفاعل أو ظرفاً أو لفظاً اصطلح عليه علماء فن بعينه فيذكر معناه، وقد يبين أصله الاشتقاقي وكيفية استعمال القدماء والمحدثين له، ثم يذكر معناه اللغوي ومعناه عند أهل علم أو فن بعينه -وذلك هو معناه الاصطلاحي- كما يورد معناه العرفي، وإذا كان الموضوع يسترعي زيادة بسط وإسهاب فَعلَ. وأكثر ما يلاحظ ذلك عند معالجته الألفاظ ذات الصلة بقضايا الفقه والتوحيد والنحو والفلسفة، إذ يورد أقوال أئمة بأعيا م في ذلك، وكثيراً ما يعزو نقوله إلى

---

8 مثلاً: **الفيض الإلهي** ص 355

9 مثلاً: **الجنس** ص 338: 340 (في المنطق، وعند النحويين والفقهاء والأصوليين)

10 مثلاً: **الجار والمجرور** ص 340، الجملة ص 340

11 انظر مثلاً في مصطلحات العقائد والملل: أب ص 25 عمود 2، ص 26 عمود 1

12 تجريدٍ لألفاظها إلى جذرها اللغَويّ - فَفَارقَ بذاك طريقة المعجمات اللغَوية

13 الكليات ص 296

14 وكذا (التحقيق) في التاء (ص 296) لا الحاء، و(التكرار) في التاء لا الكاف (ص 297).

15 فصل الألف مع الباء، فصل الألف مع التاء

16 انظر الكليات ص 247

المصادر التي عنها أخذ. كما يلجأ أحيانا إلى ذكر الفرق بين لفظ وآخر يرادفه أو يعاكسه، كأن يذكر الفرق بين الإقدام والإحجام وبين الإيتاء والإعطاء، وبين البكر والثيب.

وقد أولى الاستشهاد عنايته، فكان اعتماده على القرآن الكريم كبيراً،[17] كما استشهد بالأحاديث النبوية وبأشعار القدماء التي اعتمدها النحاة أو البلاغيون، كما تمثل بشعره وشعر المحدثين[18]، وأمثال القدماء والمحدثين، ويختم كل فصل بقسم خاص يطلق عليه اسم: "نوع" يورد فيه غريب القرآن الكريم المبدوء بذلك الحرف فيشرح معناه بعبارة قصيرة موجزة.[19]

وقد يذكر المصطلح الواحد في أكثر من موضع فيذكره مرة موجزاً، ثم يبسط القول فيه في موضع آخر.

ويعدد الألفاظ المترادفة -أحياناً- ويبين المستخدم منها وغير المستخدم، فيقول في (البِكْر) -مثلاً-: "... ولم يسمع مِن البِكْرِ فِعلٌ ... ومنه البكْرةُ والباكورة، وأما الباكرة فليست من كلام العرب والصحيح البِكْر..."[20]

كما يهتم الكتاب ببيان الفروق اللغوية بين المصطلحات المتشا ة والمتقاربة المعنى فيفرق مثلاً بين (أبيات) و(بيوت) فيقول: "والبيت يجمع على أبيات وبيوت، لكن البيوت بالمسكن أخص والأبيات بالشعر ..."[21]

وقد جاء الكتاب مكثفاً مركزاً في معلوماته، وقد صرح بذلك أبو البقاء نفسه حيث قال في المقدمة في وصف ما نقله من هذه المعارف أنها "منقولة بأقصر عبارة وأتمها، وأوجز

---

17 مثلاً ص 323، 324، 325، 326

18 انظر مقدمة تحقيق "الكليات" (ط. الرسالة) ص 8:9

19 مثلاً في حرف الجيم (ص 57) شرح الألفاظ: فلا جناح، جنفا، جرحتم، جاسوا، جذاذا، جسدا، جد ربنا، جما،

20 **الكليات** ص 237

21 ص 239

إشارة وأعمها"[22]، وإن كان قد يطيل الحديث على مصطلح ما ليصل إلى عدة صفحات.[23]

وقد استقى أبو البقاء مادة كتابه من المعجمات المختلفة ك "القاموس المحيط" للفِيروزابادي، و"لسان العرب" لابن منظُور، و"المُخصص" لابن سِيده، و"المُفْردات" للراغِب الأصبهاني، و"التعريفات" للشريف الجُرجاني، و"الفُروق اللغوية للعسكري، وكتب التفسير والحديث والفقه والبلاغة، وغيرها، وهو مقل من التصريح بمصادره طلبا للاختصار -فيما نحسب.

وقد ألف أبو البقاء كتابه الذي صرح في خطبته -البليغة القصيرة- أنه سماه "الكليات"[24]، ولم يعلل لذلك سبباً، إلا أن يكون لكثرة ما تضمنه من قواعد كلية في شتى العلوم والفنون، ولا ندري كم استغرق تأليف الكتاب من الوقت، ولا متى فرغ منه، على أنه أهدى كتابه إلى "مصطفى باشا"[25] الذي لم يصلنا رد فعله تجاه هذه الهدية الثمينة.

وقد عرف الكتاب، واشتهر به أبو البقاء، وقُرِن اسمه باسمه، ورجع إليه التهانوي في تأليف كتابه "كشاف اصطلاحات الفنون"[26]، كما رجع إليه غيره من العلماء والباحثين.

والكتاب إلى ما اشتمل عليه من فوائد علمية عديدة مرجع زخار للمهتمين بالدراسات اللغوية وبخاصة في تتبع مسار حياة الألفاظ العربية، كيف تعيش وتشب وتغنى، ثم كيف يتغير مدلولها بمقتضيات المعطيات الحضارية التي تولد مع تطور المعارف الإنسانية،

---

22 الكليات ص 17 : 18

23 مثلاً مصطلح (اسم) ص 83 : 91

24 الكليات ص 18. وثمة أسماء عبر بها عن الكتاب فقد أطلق عليه سركيس (في معجم المطبوعات 294/1): "كليات أبي البقاء أو كليات العلوم"، وقال: "وفي فهرست زنكر: كليات أبي البقاء في جميع العلوم"، وقال بروكلمان في **تاريخ التراث العربي**، مصر: الهيئة، 448/9: "كليات العلوم". والقوم ثلاثتهم من المتأخرين، وليسوا من أهل العلم، فالمقام يحتاج لتحقيق علمي لمعرفة مستندهم في هذه التسميات، إلا اسم (كليات أبي البقاء) فهو من قبيل إضافة الكتاب لصاحبه، وقد عبر به عنه التهانوي في كشاف اصطلاحات الفنون 2/ 622، فلا يحتاج هذا الاسم إلى بحث.

25 صرح بذلك في خطبة الكتاب ص 16: 17

26 التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون 2 / 622 : 623

وبذا يحتاج إلى المصطلح والكلمة المنحوتة، فنستطيع أن نعده حلقة من سلسلة معاجم المعاني التي يحتاج إليها للوقوف على تطور معاني الألفاظ وطرق تداولها.[27]

وإذا كان البعض قد أخذ على الكتاب ركاكة بعض عباراته أحياناً، وغموض عبارات أخر، فقد يعزى ذلك إلى التكثيف الشديد واضطراب بعض المعاني في النادر الذي قد يعزى بعضه أو كله إلى النساخ رغم قرب العهد، وضحالة أبيات من الشعر.

أما عدم الدقة في ترتيب مادة الكتاب فقد عالجتها فهارس التحقيق الجيد للكتاب الذي قام به عدنان درويش ومحمد المصري، وقد صدر تحقيقهما للكتاب أولاً عن وزارة الثقافة والإرشاد القومي، بسورية، بين عامي 1974-1976م، في خمسة أجزاء، مجموع صفحا ا 2167 صفحة من القطع متوسط.

ثم أعيد صف الكتاب وإخراجه إخراجاً جديداً وتنقيحه تصدره مؤسسة الرسالة، بيروت في طبعتين الأولى سنة 1412هـ/1992م، والثانية سنة 1413هـ/1993م، وتقع في مجلد واحد، من القطع المتوسط، في 1226 صفحة، وهي طبعة جيدة دقيقة، ذيلت بفهارس للألفاظ (المصطلحات)، والآيات، والأحاديث، والأمثلة والشواهد الشعرية، والأشطار، والكتب.[28]

** وانظر:

- المازري: اللمعة ص 35
- البغدادي: إيضاح المكنون 379/2.
- البغدادي: هدية العارفين 229/1
- التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون 622/2: 623.
- أحمد فارس الشدياق: الساق على الساق ص 277.
- سركيس: معجم المطبوعات 294/1.

---

27 مستفاد من مقدمة تحقيق الكتاب، بيروت: الرسالة

28 ينقص الكتاب فهرست لفصول الكتاب: فصل الباء، فصل التاء، الخ

- د. أحمد مطلوب: تقديم "التعريفات/الجرجاني" (العراق: دار الشئون الثقافية العامة) ص 6.
- مجمع اللغة العربية (مصر): مجلة المجمع 76/6 عمود 2.
- بروكلمان: تاريخ الأدب العربي (مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب) 448/9.
- أحمد عبد الرؤوف الكبيسي: مقدمة تحقيق "أنيس الفقهاء/قاسم القونوي" ص 31.
- عدنان درويش ومحمد المصري: مقدمة تحقيق "الكليات" : ص 5: 13.
- سفير، شركة (القاهرة): دائرة المعارف 102/32: 104.

الفَرق بين الفِرق لعبد القَاهِر البغدادِي[1]

كتاب "الفَرق بين الفِرق وبيان الفِرقة الناجِية منهم" لأبي منصور عبد القاهر بن طاهر البغدادي، هو واحد من أهم المؤلفات في المكتبة الإسلامية التي احتلت الصدارة في دراسة الفِرق، إلى جانب "مقالات الإسلاميين" لأبي الحسن الأشعري (- 324هـ/936م)، و"الفِصل في المِلَل والأهواء والنحل" لابن حزم الظاهِري (- 456 هـ/ 1064م)، و"المِلَل والنحل" للشهرستانِي (-548هـ/ 1153م).

والأستاذ أبو منصور البغدادي -مؤلف الكتاب- عالم بارع مقَدم من أئمة علماء الكلام، ومن محققي الأشاعرة[2]، بل هو أحد عمدهم[3]، كانت اليد الطولى في معرفة الفِرق والمذاهب، وله المؤلفات العديدة في هذا الشان ك: "فضائح المعتزلة"، و"فضائح الكرامية"، و"الكلام في الوعيد"، وغير ذلك.

وقد جاء كتاب "الفرق بين الفرق" استجابة لطلب أحدهم؛ قال البغدادي في صدر كتابه: «سألتم أسعدكم الله بمطلوبكم شرح معنى الخبر المأثور عن النبي ﷺ في افتراق الأمة ثلاثاً وسبعين فرقة منها واحدة ناجية تصير إلى جنةٍ عالية، وبواقيها عادِية، تصير إلى الهاوية والنار الحامية. وطلبتم الفَرق بين الفِرقة الناجية التي لا يزلّ ا القَدم، ولا تزول عنها النعم،

1 هو: عبد القاهر بن طاهر بن محمد بن عبد الله، أبو منصور، البغدادي، التميمي، الأسفراييني (- 429 هـ/1037م): عالم متفنن، من أئمة الأصول، كان يدرس في سبعة عشر فنا، وله الكثير من التصانيف منه: "أصول الدين"، و" الناسخ والمنسوخ"، و"تأويل المتشابهات في الأخبار والآيات"، و"معيار النظر"، وغير ذلك. قال التاج السبكي: "وجميع تصانيفه في الحسن أقصى الغايات". (ابن خَلكان: **وَفَيَات الأعيان** 203/3 (392)، الذهبي: **سير النبلاء** 572/17: 573 (377)، السبكي: **طبقات الشافعية الكبرى** 130/1، 133، 136/5: 148 (467)، الزركلي: **الأعلام** 48/4)

2 نص على ذلك السبكي في **طبقات الشافعية الكبرى** 130/1

3 السبكي في **طبقات الشافعية الكبرى** 133/1

وبين فِرق الضلال الذين يرون ظلام الظلم نوراً واعتقاد الحق ثبوراً، وسيصلون سعيراً ولا يجدون من دون الله نصيراً."[4]

ولتحقيق هذه الغاية قسم البغدادي كتابه خمسة أبواب:

في الباب الأول[5] روى البغدادِي حديث افتراق الأمة بأسانيده[6]، وبين أن المراد بالِفرق هنا اختلاف الأمة في أمور العقيدة لا في أبواب الفقه. وفي الباب الثاني[7] -وهو في كيفية افتراق الأمة ثلاثا وسبعين فرقة- فصلان: الأول في بيان المعنى الجامع للفرق المختلفة في اسم ملة الإسلام في الجملة[8]، والثاني في بيان كيفية اختلاف الأمة وتحصيل عدد فرقها الثلاث والسبعين.[9] وينقسم الباب الثالث[10] -وهو في بيان تفصيل مقالات فرق الأهواء، وهو أطول أبواب الكتاب- إلى ثمانية فصول: مقالات فرق الرافضة، والخوارج، والمعتزلة، والمرجئة، والنجارية، ومقالات الضرارية والبكرية والجَهمِية، ومقالات الكرامية، ومقالات المُشبهة.

ويحتوي الباب الرابع[11] على سبعة عشر فصلاً، تناول فيها الفرق التي انتسبت إلى الإسلام وليست منه (السبئية، البيانية، المغيرية، الحربية، المنصورية، الجناحية، الخطابية، الغرابية والمفوضية والذمية، الشريعية والنميرية، الحلولية الإباحية من الخرمية أصحاب التناسخ، الخابطية، الحمارية من القدرية، اليزيدية من الخوارج، الميمونية من الخوارج، الباطنية).

4 ص 8. مصر: مؤسسة الحلبي

5 ص 9: 12. مصر:مؤسسة الحلبي

6 وهو حديث "افترقت اليهود على إحدى أو اثنتين وسبعين فرقة، وتفرقت النصارى على إحدى أو اثنتين وسبعين فرقة، وتفترق أمتي على ثلاث وسبعين فرقة " (وللحديث ألفاظ مختلفة كثيرة). انظر في صحة هذا الحديث، وصحة لفظ زيادة "كلهم في النار إلا واحدة "- ولا يعني هذا الخلود في النار-: الألباني: **سلسلة الأحاديث الصحيحة** (رقم 203، 204).

7 ص 12:21

8 ص 12: 14

9 ص 14: 21

10 ص 22: 141

11 ص 141: 188

وفي الباب الخامس[12] بيان أوصاف الفرقة الناجية وتحقيق النجاة لها وبيان محاسنها، وفيه تناول بالبحث: بيان أصناف ـِفرق السنة والجماعة، وبيان تحقيق النجاة لأهل السنة والجماعة، وبيان الأصول التي اجتمع عليها أهل السنة والجماعة (ومراده م الأشاعرة)، وبيان قول أهل السنة والجماعة في السلف الصالح من الأمة، وعصمة الله أهل السنة عن تكفير بعضهم بعضاً، وفضائل أهل السنة وأنواع علومهم وذكر أئمتهم، ثم بيان آثار أهل السنة في الدين والدنيا، وذكر مفاخرهم فيهما.

جاء كتاب "الفرق بين الفرق" لعبد القاهر البغدادي غَنِيا بمادته العلمية، معبراً عن شخصية مؤلفه، حافلاً بعلمه الغزير في هذا ا ال، صاغه مؤلفه بأسلوب سهل، أبعده عن اصطلاحات علم الكلام وتعقيد استدلالات علمائه، توسطَ فيه فلم يبلغ به التطويل الممل ولا الاختصار المخل، بل ساق فيه الكلام مساقاً وسطًا، عرض فيه أولا لحديث افتراق الأمة، ثم قَص كيف وقع الخلاف في الأمة وكيف نشأت الفِرق، فكان هذا خير تمهيد ليفْضِي إلى موضوع كتابه حيث يعرض لكل فرقة فيبين إلى من تنتسب، وكيف نشأت، وطرفاً من تاريخها، ثم أبرز ما يميزها في اعتقادها، ولا يقف في عرضِ ذلك موقف الحياد - كما التزم الشهرستاني في كتابه "الملل والنحل"- بل يناجزهم الحجة وينازعهم مذاهبهم، ويبين بعبارة وجيزة فاصلة خطأ ما اعتقدوا.

وقد قَصر أبو منصور البغدادي كتابه على الفِرق الإسلامية والمنتسبة إلى الإسلام - ليناسب جواب السؤال الذي هو بصدد الرد عليه- ولم يجاوز ذلك إلى فرق الأمم الأخرى ونحِلِها كما فعل الشهرستاني وابن حزم، وهو وإن شابه "مقالات الإسلاميين" لأبي الحسن الأشعري في موضوع كتابه، لكنه لم يلتزم تقسيمه للفرق، فإذا كان الأشعري قد قسمها إحدى عشرة ـِفرقة أساسية (أصحاب الحديث، البكرية، الجهمية، الحسينية، الخوارج، الشيعة، الضرارية، العامة، الكلابية، المرجئة، المعتزلة) فقد جاء البغدادي بتقسيم أحسن منه فقسمها إلى أربعة أقسام (الخوارج، الرافضة، المرجئة، المعتزلة) هذا بالإضافة إلى أهل السنة الذين لم يقحمهم في عداد تلكم الفرق، فوافق بذلك أقدم من تكلم في الفرق الهالكة وهما يوسف بن أسباط و عبد الله بن المبارك إذ قالا: "أصول البدع أربعة: الروافض

---

12 ص 188: 223

والخوارج والقدرية والمرجئة، فقيل لابن المبارك: والجهمية؟ فأجاب بأن أولئك ليسوا من أمة محمد ﷺ.[13]

والحق أن كتاب "الفرق بين الفرق" كتاب نابض بالحياة، بث فيه مؤلفُه من روحه العلمية فذكر أقوال الفرق وناقشها وأجاب عنها، ولم يقصره على علم الكلام وأصول الاعتقاد وأصول المناظرة وإفحام الخصوم[14]، بل فيه من الشعر[15] والنثر الفني[16] ومن أمثال العرب[17] وحِكَمِهم وحِكْمتهم وعادا م ومعارفهم الكثير،[18] كما لم يخلُ من تفسير كتاب الله وحديث رسوله ﷺ،[19] بل يجد فيه الباحث من الأفكار ما يستحق الوقوف والبحث كدعواه العريضة أن ما سجله قدماء فلاسفة اليونان كأرسطوطاليس وغيره في مؤلفَاتِهم عن طبائع الحيوان إنما سرقوه من معارف وعلوم العرب الأقدمين من عرب قحطان وجرهم وطَسم وغيرهم.[20]

ولا ندري متى اشتغل البغدادي بتأليف كتابه "الفرق بين الفرق"، ولا ترتيبه بالنسبة لكتابيه "أصول الدين"،[21] و"الملل والنحل"،[22] اللذين يحومان حول نفس الموضوع، لكن

---

13 ابن تيمية: **درء تعارض العقل والنقل** 302/5، **النبوات** ص 142، **مجموع الفتاوى** 3 /350، 447/17، وانظر ابن تيمية: **منهاج السنة النبوية** 9/3، ابن الجوزي: **المنتظم** 8 /40. وقد قال أيضا بأن أصول البدع أربعة الحسن بن خلف البربهاري في "شرح كتاب السنة" ص 46 (وعنه نقله ابن أبي يعلى في **طبقات الحنابلة** 32/2)

14 انظر مثلا ص 145، 156: 157، 185 وما بعدها، وانظر مناظرته لبعض القدرية ص 137 و182

15 تجد في الكتاب من الشعر الكثير، مثلاً ص 28: 29، 32: 33، 34، 35: 36، 44، ... إلخ، بل وفيه من شعر المؤلف في الرد على بعض أهل الفرق ص 28، 28: 29، 29

16 منها خطبة المختار بن أبي عبيد في أهل الكوفة ص 31، وأيضاً ص 32

17 انظر مثلاً ص 26، 186: 187

18 انظر مثلاً ص 26، 186: 188

19 روى في صدر الكتاب أحاديث بإسناده (ص 9: 10)، ثم أورد في ثنايا الكتاب أحاديث أُخر مجردة من الإسناد (مثلاً ص 15)، وثمة أحاديث قد يكون رواها بالمعنى (مثلاً ص 15 أن الأنبياء يدفنون حيث يقبضون)

20 انظر: **الفرق بين الفرق** ص 185: 188. وتجد شيئاً من ذلك أيضا في "الحيوان" للجاحظ. انظر 19/1 [مقدمة التحقيق].

21 طبع باستنبول سنة 1346هـ، والظاهر أنه نفسه المسمى "بلوغ المدى في أصول الهدى."

22 مخطوط. عاشر أفندي 555 (كما قال بروكلمان: **تاريخ الأدب العربي،** 24/4، مصر:الهيئة المصرية العامة للكتاب).

ثمة علاقة قوية بين "الفرق بين الفرق" و"أصول الدين" ففي الأخير تفصيل مذهب البغدادي وبسط ما أجمل في كتابه الأول.[23]

أما عن مصادر الكتاب فإنه لم يصرح بشيء منها إلا ما جاء بين ثنايا الكتاب من إشارة إلى "مقالات الإسلاميين" للأشعري،[24] ومقالات الكعبي.[25]

وقد عرف الكتاب قديماً -وإن لم يبلغ ما بلغ كتاب الأشعري ولا الشهرستاني عندهم- فنقل عنه ابن حجر العسقلاني،[26] وذكره البدر ابن جماعة،[27] وابن شاكر الكُتبي،[28] والتاج السبكي،[29] واختصره سنة 1249م[30] عبد الرزاق بن رزق الله بن أبي بكر، عز الدين، الرسعني، الحنبلي (589-661)، أما أبو المظفر الأسفراييني (-471 هـ) -الذي عرف بإجادته تدوين صفوة الصفوة من بحوث أستاذه وحميه أبي منصور البغدادي- فقد استفاد كثيراً من هذا الكتاب في كتابه "التبصير في الدين وتمييز الفرقة الناجية عن الفرق الهالكين" المعروف بين أهل العلم بكتاب الملل والنحل.[31]

وقد طبع كتاب "الفرق بين الفرق" بمطبعة المعارف بالقاهرة سنة 1325هـ/1907م، وسنة 1328هـ/1910م بمطبعة المعارف أيضا في 355 صفحة. ووقف على طبعه محمد

23 أفادنا بهذه العلاقة أخونا الفاضل د. عصام السيد، القاهرة: دار العلوم.

24 فقد حكى عنه ص 24، ونقل عنه ص 45

25 انظر مثلاً ص 105

26 **فتح الباري** 13 /345، **لسان الميزان** 2/ 84 (337)

27 إيضاح الدليل ص 25، 37

28 **فوات الوفيات** 615/1

29 **طبقات الشافعية الكبرى** 140/5

30 في مخْتَصر توجد منه نسخة محفوظة بدمشق (30)، وقد نشره فيليب حِتي بمطبعة الهلال بالقاهرة سنة 1342هـ/1924م باسم "**مختصر كتاب الفَرق بين الفِرَق**" في 201 صفحة. انظر: سركيس: جامع التصانيف الحديثة ص 94. (826)، بروكلمان 24/4. عايدة نصي : الكتب التي نشرت في مصر بين عامي 1900-1925، ص 76 (رقم 1250/2، 1251)، وقد تصحف اسم المؤلف عند بروكلمان وعايدة نصير، انظر ترجمته في: ابن العماد: **شذرات الذهب** 305/5، ابن تغري بردي: **النجوم الزاهرة** 211/7،

31 محمد زاهد الكوثري: تقدمة "**التبصير**" القاهرة:عزت العطار، ص 7.

بدر،[32] وهي الطبعة التي اعتمدها المستشرقون وأحالوا إليها في دائرة المعارف الإسلامية (الاستشراقية).[33]

كما طبع بمكتبة صبيح بالقاهرة سنة 1365 هـ/1946م، بتحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، في 366 صفحة، كما راجعه وعلق عليه طه عبد الرؤوف سعد في طبعة مؤسسة الحلبي بالقاهرة في 269 صفحة من قطع متوسط، بدون تاريخ، وثمة طبعة أخرى علق عليها الشيخ محمد زاهد الكوثري.

ومن طبعاته الحديثة طبعة دار الآفاق الجديدة، بيروت سنة 1977م (الطبعة الثانية)، وهي التي اعتمد ا النسخة الإلكترونية للكتاب الصادرة عن مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي (عمان، الأردن) ضمن أسطوانتها المدمجة **CD** المسماة (مكتبة العقائد والملل)،[34] وهذه النسخة الإلكترونية مثال صارخ لفوضى النشر الإلكتروني لتراثنا الإسلامي، فقد اكتظت بالأخطاء والتصحيفات،[35] والسقْط[36] الذي بلغ حد إثبات نص فصول تحت أسماء فصول أخرى،[37] وترك صفحات بيضاء بزعم أ ا (سقط في الأصل) مع أ ا منشورة

---

32 أحد أعضاء الجمعية الملوكية بأيدنبرج، ومحرر بدائرة المعارف الإسلامية بليدن (سركيس: **معجم المطبوعات** 145/1)

33 نقل عنها روبيناتشي **Rubinacci** في **دائرة المعارف الإسلامية** 3 / 167/ 2، الطبعة العربية. وانظر أيضاً 1/251/11

34 الإصدار 5، الصادر سنة 1419هـ/1999م

35 من أمثلة ذلك تصحيف (السبئية) إلى (السبابية) في غير موضع من الكتاب مثلا ص 223، 224، وتصحيف (الراوندية) إلى (الروندية) مثلاً ص 27، وتصحيف عبارة (يوافق اسم أبي النبي) إلى (يوافق اسم ابن النبي) ! ص 229، و(تبعته الرافضة على دعوته) إلى (وقتله الرافضة على دعوته).

36 مثل إسقاط عبارة (وقال كثير في قصيدة أيضاً) ص 29

37 أثبت عنوان (الفصل السابع) ووضع تحته نص (الفصل الثامن) (انظر ص 237 من الأسطوانة) وبهذا سقط نص الفصل السابع، ثم استمر الحال على هذا المنوال (الفصل الثامن) تحته نص الفصل التاسع (انظر ص 239)، والفصل التاسع تحته محتوى الفصل العاشر (انظر ص 241)، ثم بوب (الفصل الحادي عشر) الذي وضع تحته محتوى الفصل الحادي عشر حقا (انظر ص 251) لكن سقط بهذا محتوى الفصل العاشر أيضاً!

موجودة في غير طبعة من الكتاب،[38] وقد خِتم الكتاب بإسقاط الفصول الثلاثة الأخيرة منه![39]

38 كتب ص 300، و301 (سقط من الأصل) وبذا أسقط بقية محتوى أول الباب الخامس وأول الفصل الأول من الباب الخامس، مع أنه مثبت في غير طبعة من الكتاب، انظر مثلاً ط. مؤسسة الحلبي ص 188: 190

39 تجد ص 355 عنوان الفصل الخامس (من الباب الخامس) ثم لا تجد شيئاً تحته ولا بعده إذ بهذا ينتهي الكتاب مسقطا نص الفصول 5، 6، 7